

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

ELISANDRA FELIX VIEIRA

Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as
dificuldades e desafios encontrados em sua profissão

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ELISANDRA FELIX VIEIRA

Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do prof. Dr^a. Claudia Leme Ferreira Davis.

SÃO PAULO
2013

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos professores participantes desta pesquisa e a meus amigos e familiares. Estes últimos, com seu incentivo e apoio, contribuíram, e ainda contribuem, para reafirmar minhas convicções de que “saber pensar, questionar e intervir juntos” são instrumentos indispensáveis para desarticular as amarras do conformismo e do conservadorismo social. Posso dizer que sou continuamente fortalecida pela crença de que o mundo ainda é um bom lugar para nós, humanos, vivermos juntos e que, portanto, ainda vale a pena lutar por ele!

AGRADECIMENTOS

Fico imensamente emocionada em agradecer a todos que apoiaram minha trajetória acadêmica, muitos acompanharam de perto os sacrifícios, os empates, os tropeços, os momentos árduos e tensos que precisei superar para conseguir concretizar a efetivação desta pesquisa. Jamais me esquecerei dos que acalentaram e apaziguaram minhas lágrimas. Isso me faz recordar as palavras do nosso grande poeta Guimarães Rosa: “Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais – **a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!** O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. **O que ela quer da gente é coragem”.**

Como obtive coragem de minha família, Maria Neide Felix Vieira, Rosemeire Felix Vieira, Elaine Cristina Felix Vieira, Roseneide Felix Vieira, **o mérito deste trabalho é nosso!**

Que coragem adquiri das professoras da escola Jardim Soares II. **Vocês não imaginam o quanto me ajudaram nessa trajetória!**

É com grande alegria que **agradeço imensamente** minha orientadora Drª. Claudia Leme Ferreira Davis pelo carinho e dedicação em atender meus anseios e minhas necessidades acadêmicas, por acreditar em mim, apreciar meus esforços, pelo incentivo para continuar meus estudos e aprofundar minhas análises no Doutorado.

À Drª. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pelas ótimas instruções que obtive em seu grupo de pesquisa. Foi um prazer imenso aprender, questionar e, sobretudo, crescer por meio de suas aulas. Jamais deixarei de referenciá-la pelo muito que me ensinou: **meu sincero muito obrigado.**

À Drª. Maria Fourpome Brando, que participou da qualificação de minha banca examinadora proporcionando ricas sugestões para o aperfeiçoamento desta pesquisa, todas elas pertinentes e necessárias. **Obrigada!**

A minhas colegas de curso, Karin Dias e Elvira Godinho Aranha, que me ajudaram em momentos inesperados. Saibam que foram muitos bons os momentos de aprendizagem com vocês!

À Capes e à PUCSP, pela disponibilização da bolsa de estudo, pois sem ela não teria o apoio material necessário para concluir esta pesquisa!

Ficam aqui a todos meus singelos agradecimentos!

Pois é, agora esse número altíssimo que a gente viu aí – não é só em Brasília, Rio de Janeiro e outros estados de licenças médicas de professores – deveria ter servido há muito tempo de aviso para as autoridades da Educação: é um sinal de que muita coisa está errada.

Deve haver licença sim sem motivo, mas o que se vê é que a imensa maioria dos professores tem motivos fortes pra se afastar da escola em que leciona: são professores ameaçados de morte por alunos marginais; pais ausentes, que só aparecem para brigar; escolas que deveriam ser os prédios mais lindos e mais acolhedores do município e, muitas vezes, estão em condições precárias, sem instalações sanitárias compatíveis, telhado que não isola do calor, muros derrubados, cercados por traficantes.

Só abnegados para trabalhar num lugar deste, por salários que deveriam estar entre os mais altos do serviço público e em escolas em que diretores são eleitos, professores ficam sujeitos à demagogia misturada à pedagogia; em outros, a direção da escola está político-partidarizada.

Fica difícil ensinar o que realmente interessa... Aí, vem o esgotamento, a desistência, a fuga. E a educação, que deveria libertar, não liberta da ignorância que acorrenta a dependência. Quem perde é o futuro, como mostra o aluno sem aula, quem está perdendo é nós!

Alexandre Garcia e a escola pública.
Quem perde é nós. 10 jun. 2013.

RESUMO

VIEIRA, E. F. Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUCSP, São Paulo, 2013.

O presente estudo tem como objetivo compreender quais são os sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão e a maneira como, segundo eles, tais percalços afetam sua forma de pensar, sentir e agir. O trabalho docente na atualidade, em termos de processo, é afetado pela proletarização, precarização e intensificação do trabalho, uma vez que os docentes não estão isentos de trabalhar em estruturas organizacionais com baixos recursos, exercendo uma multiplicidade de funções alheias a sua formação, com escassas oportunidades de desenvolvimento profissional e, no mais das vezes, tendo que duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho para fazer jus a um salário menos que razoável. Inseridos nesta lógica precária, achamos oportuno entender como esses percalços afetam o trabalho docente, especificamente o de uma professora da rede pública de São Paulo, que exerce sua profissão em um Centro Educacional Unificado (CEU). De seu relato, bem como do de outros seis educadores, foi possível identificar diferentes indicadores de sentidos subjetivos configurados nessas situações educacionais. A articulação das falas revela significações que são apreendidas como parte dialeticamente determinada da totalidade via mediações sociais, formando um retrato que é, possivelmente, compartilhado pelo coletivo profissional do magistério, como aponta, com frequência, a literatura atual. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o procedimento de análise e interpretação proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), núcleos de significações. À luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, e subsidiados pelas principais categorias de análise que sustentam o referencial adotado (historicidade, mediação, pensamento e linguagem, sentidos e significados), os resultados obtidos desta pesquisa revelaram que a distância entre o que se espera dos docentes e o pouco que lhes é oferecido em termos de recursos e formações têm produzido neles sentimentos de abandono e fuga frente às responsabilidades profissionais que lhes competem, além de indiferença e despersonalização, fruto das mazelas institucionais que os oprimem, produzem a incapacidade de sair do empírico e compreender as determinações históricas, políticas e econômicas que empobrecem a carreira do magistério. Restritos por uma formação inicial precária e pelas limitações de tempo e de recursos financeiros, os docentes precisam satisfazer-se em desempenhar uma docência pouco articulada ao conhecimento científico pedagógico.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica. Proletarização. Precarização. Intensificação do trabalho docente. Abandono. Fuga. Indiferença e descaso. Formação inicial docente.

ABSTRACT

VIEIRA, E. F. Senses and meanings that outlying public school teachers constitute for the difficulties and challenges they faced in their profession. 174 p. Master's Thesis (Master in Education: Psychology of Education) – PUCSP, São Paulo, 2013.

This study aimed to grasp the senses and meanings that outlying public school teachers constitute for the difficulties and challenges they faced in their profession as well as how, according to them, these problems affect their ways of thinking, feeling and acting. Nowadays, teachers 'work is affected by proletarization, precarization and intensification of work, since they act in organizations with low budgets, doing a variety of functions that are not directly related to their profession, with rare opportunities of continuing professional development and, moreover, having to double or triple their daily schedule in order to make a paltry salary. Given this situation, we found it necessary to understand how these hardships affect teaching, more specifically that of Cristina, a teacher within the public school network of the municipality of São Paulo, in a Unified Educational Centre (CEU). From her narrative, as well as those of six other educators, it was possible to identify different indicators of subjective senses in these educational situations. Through articulation of the speeches, significations were identified that were gleaned as part of a dialectically determined society by means of social mediation, forming a picture that is, as the actual literature frequently points out, probably shared by the teaching professionals. The data obtained was analyzed according to the procedure suggested by Aguiar e Ozella (2006, 2013) and named Nuclei of Significations. In light of theoretical and analytical assumptions of sociocultural psychology and its main categories of analysis (historicity, mediation, thought, speech, senses and meanings), the results revealed that the distance between what is expected of the teachers and the little that they are offered in terms of resources and training has created feelings of abandonment and the desire to abscond from their professional responsibilities, as well as indifference and depersonalization, resulting from institutional problems which oppress them, producing an incapability to theorize beyond what they experienced and to understand the historical, political and economic determinations that impoverish the teaching career. Restricted by a precarious initial and continuous professional formation and by the limits of time and economic resources, the teachers need to be satisfied to teach at a level that is hardly related to pedagogical scientific knowledge.

Key-words: Sociocultural Psychology. Proletarization. Precarization and intensification of teaching work. Abandonment. Flight. Indifference and negligence. Teachers' initial formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 A origem do problema	1
1.2 A relevância do problema	6
1.3 Estrutura do trabalho.....	8
2 REVISÃO DE LITERATURA: AS NUANCES E OS PONTOS NEVRÁLGICOS DO TRABALHO DOCENTE.....	10
2.1 Breve histórico da educação no Brasil: um balanço necessário	10
2.2 O trabalho docente	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 O interesse de Vygotski pela Psicologia: breve resumo de sua época.....	39
3.2 Psicologia Sócio-Histórica: principais fundamentos e categorias de análise	48
4 MÉTODO	56
4.1 Pressupostos metodológicos orientadores da pesquisa e procedimentos.....	56
4.2 Participantes e local da pesquisa.....	59
4.3 Procedimentos de coleta	61
4.4 Procedimentos de análise	62
4.5 Considerações éticas	64
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	65
5.1 Análise das falas das seis professoras contatadas	65
6 APRESENTAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES	81
7 ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	91
8 APRESENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	92
8.1 Primeiro núcleo de significação: “Entre trancos e barrancos, escolhi ser professor”	92
8.2 Segundo núcleo de significação: pontos e contrapontos da profissão docente: “Assim vamos caminhando”	99
8.3 Terceiro núcleo de significação: o triste retrato do abandono	107
8.4 Quarto núcleo de significação: formação qualificada e as duras barreiras da realidade: como fica esse professor?.....	119

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE INTERNÚCLEOS.....	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	141
ANEXO B – Caracterização do profissional do magistério	143
ANEXO C – Formação inicial e continuada	144
ANEXO D – Entrevista semiestruturada	145
ANEXO E – Quadros: Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente	146
ANEXO F – Figuras	150
ANEXO G - Entrevista com a professora Cristina	151

LISTA DE TABELAS, QUADROS, ESQUEMAS E SIGLAS

➤ TABELAS

Tabela 1 – Brasil anos de 1872 a 2000: número de analfabetos (população de cinco anos e mais).

Tabela 2 – Brasil anos de 1940 a 2000: número de analfabetos (população de dez anos a mais).

Tabela 3 – Brasil anos de 1872 a 2000: números de analfabetos (população de 15 anos ou mais).

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais por rendimento domiciliar segundo unidade da federação – 2001.

Tabela 5 – Taxa de frequência líquida a estabelecimentos de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade e nível de ensino, segundo as grandes regiões, as unidades da Federação e as regiões metropolitanas – 2011.

➤ QUADROS

Quadro 1 – Diário Oficial da União – 1931

Quadro 2 – Cronologia das obras publicadas por Vygotski

Quadro 3 – Instituições em que Vygotski lecionou e desenvolveu pesquisas e estudos

➤ ESQUEMAS

Esquema1 – Instrumento físico

Esquema 2 – Significações

➤ SIGLAS

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CEFMS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento

Emei – Escola Municipal de Ensino Infantil

Emef I – Escola Municipal de Ensino Fundamental I

Emef II – Escola Municipal de Ensino Fundamental II

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

JBD – Jornada Básica Docente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PEA – Projeto Especial de Ação

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

1.1 A origem do problema

Nesta pesquisa, busco compreender, à luz dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, quais são os sentidos e significados que professores atuantes em escolas de periferia constituem para as dificuldades e os desafios encontrados em sua profissão, bem como a maneira como tais percalços afetam sua forma de pensar, sentir e agir. Meu interesse pelo tema surgiu em função das inquietações provocadas por estudos de pesquisas acadêmicas e pela convivência que tive, durante 16 anos de trabalho, em algumas escolas localizadas em diferentes comunidades carentes de regiões periféricas da cidade de São Paulo. Inquietações relacionadas às dificuldades que afligem, de forma direta e indireta e, mais especificamente, as camadas desafortunadas do Brasil, as quais, impulsionadas pela ideologia vigente (própria das sociedades capitalistas), tendem a se contentar com pouco, talvez por não imaginarem o muito que se lhes deve e os motivos pelos quais lhes falta de tudo um pouco. As colocações de Patto (2009, p. 22, grifo meu) coincidem com a razão de minhas inquietudes: “**O sequestro dos direitos atinge o cerne das pessoas**, causa sofrimento, requer grande investimento psíquico e pode **dificultar o próprio entendimento dos determinantes reais da situação em que se encontram**”.

Sendo um produto de nossa sociedade hierarquizada, a educação tem servido, no mais das vezes, para reproduzir a posição social dos grupos socialmente dominantes. Por essa razão, durante um longo período da educação brasileira, presenciou-se uma perversa união da Psicologia com a Pedagogia, responsabilizando as crianças que, vindas de famílias pobres, não conseguiam obter sucesso em um modelo de escola pautado no perfil do aluno de classe média, o que as levava a figurarem no rol dos alunos com problemas de aprendizagem (BOCK, 2003). Dessa forma, a escola desse país foi e, em muitos casos, continua a ser fortemente exclusiva, contribuindo pouco para diminuir a desigualdade social.

Mas o mais doloroso é saber que, no caso brasileiro, a persistência da miséria populacional em todas as esferas básicas – educação, saúde, habitação, lazer, saneamento, dentre outras – decorre da desigualdade de renda, que se perpetua embora os índices de produção e de qualidade tenham aumentado (ROCHA, 2006). Segundo a *Síntese de*

indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 14,1 milhões de pessoas no país são analfabetas, sendo a maioria preta e parda:

13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos não sabem ler e/ou escrever, contra 5,9% dos brancos. Ainda, 52,2% dessas pessoas residem na região Nordeste e o fenômeno do analfabetismo ocorre em 16,4% das pessoas que vivem com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*. (IBGE, 2010, p. 51, 227).

Diante do exposto, é possível aferir que, embora no nível do discurso apregoe-se que a educação é o motor que garantirá a saída da crise mundial, constituindo o principal caminho para o desenvolvimento econômico, a realidade mostra um quadro desconcertante: 35% dos analfabetos brasileiros já frequentaram a escola e a razão de seus maus resultados reside na baixa qualidade do ensino ofertado (INEP, 2001). O descaso e a precariedade da escola oferecida às classes populares têm raízes históricas, iniciando-se já no período colonial, quando colonos não tinham sequer acesso ao ensino. Essa situação prolonga-se no período imperial, quando 90% dos brasileiros eram analfabetos e, estende-se, também, ao Brasil republicano, quando a ideologia da higienização abarcou a escola, apontando nela a presença de alunos que, em virtude de determinadas características – pobres, de comunidades carentes e com limitado acesso aos bens culturais – deveriam ser regenerados, corrigidos ou segregados.

Hoje o cenário não é muito diferente: se os filhos dos trabalhadores têm suas matrículas asseguradas na escola, seu fraco desempenho continua sendo visto como algo patológico, na medida em que persistem as intenções de “responsabilizá-los por dificuldades que, na verdade, são impostas por uma política educacional que insiste em não considerá-los cidadãos” (PATTO, 2009, p. 187). Embora os indicadores atuais revelem que quase todas as crianças do ensino fundamental, em idade escolar (90%), estão distribuídas nas escolas (IBGE, 2012), ainda são profundas e persistentes as dificuldades que marcam a escola dos filhos dos pobres no Brasil, principalmente no que diz respeito à **qualidade do ensino oferecido**. Os censos também indicam que essas mesmas crianças têm saído da escola com o mínimo manejo dos conhecimentos básicos necessários para ingressarem no mundo do trabalho e na vida social mais ampla, pois mal sabem ler, escrever ou somar:

Do ponto de vista da aprendizagem, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) – divulgada em 2011 – mostrou que 51 em cada 100 crianças da rede pública não aprenderam o adequado em relação à leitura para o 3º ano do Ensino Fundamental, no Brasil [...]. Concluída a Educação Básica, menos de 30% dos estudantes dominam o conteúdo esperado em Língua Portuguesa. Em Matemática, esse percentual é de apenas 11%. (CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 9).

A expansão de vagas e a obrigatoriedade do ensino público garantida pela Constituição (BRASIL, 1988, 1996), universalizadas a partir das décadas de 1980 e 1990, ampliaram inegavelmente as oportunidades de escolarização da população e diminuíram radicalmente os índices de exclusão educacional. Contudo, a infraestrutura das escolas não sofreu uma melhora proporcional: a carência tanto de recursos humanos (profissionais poucos qualificados para atender à demanda) quanto de recursos materiais (racionalização de materiais e instalações) impediu que a rede pública tivesse condições para lidar com essas transformações, o que produziu, de fato, baixos resultados no nível do desempenho escolar de seus alunos, resultados estampados nos indicadores nacionais e internacionais de avaliação do ensino brasileiro¹. Pode-se dizer, portanto, que a implantação de reformas para a expansão do ensino aconteceu à custa da tão necessária qualidade (GATTI, 2009; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Esse fenômeno ocorreu, em grande parte, em razão das implicações advindas da globalização e do neoliberalismo, que contribuíram para a reorganização do modelo capitalista de produção. A lógica do mercado, pautada pela busca de eficácia e eficiência, fomentou, no mundo do trabalho, a precarização em muitos setores, notadamente no setor público e, em especial, na educação e na saúde. Os rearranjos sociais e econômicos acabaram demandando um grau excessivo de polivalência e multifuncionalidade dos trabalhadores (MOURA, 2011) e, nesse sentido, Oliveira (2004) aponta que as reformas educacionais desencadearam um processo de precarização e intensificação do trabalho docente. De fato, as novas proposições e incumbências dos profissionais do ensino extrapolaram sua área de formação e, em vista da degradação de seu trabalho, os professores têm expressado sentimentos de cansaço crônico, que os leva, em muitos casos, a abandonar o magistério (CALDAS, 2007, 2009; CODO, 2002; GARCIA; ANADOL, 2009).

¹ Para consultar os últimos resultados do desempenho educacional dos alunos latino-americanos, ver: *Programme for International Student Assessment* (Pisa), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>.

Dois grupos de fatores, conjugados às mudanças decorrentes do mundo globalizado, incidem e pressionam direta e indiretamente os docentes. Os primeiros, **fatores de primeira ordem**, afetam diretamente a atividade do professor em sala de aula, alterando seu desempenho, ao produzir tensões, sentimentos negativos e mal-estar. Os outros, **fatores de segunda ordem**, dizem respeito às condições do ambiente no qual se exerce a docência e que incidem de forma indireta na prática docente, ao gerar pouca motivação para o trabalho (MOURA, 2011). As pesquisas cujo foco é a precarização do trabalho docente apontam a dura realidade que esses profissionais vivenciam para sobreviver: vários turnos de trabalho, salários irrisórios, encargos que extrapolam a sala de aula e consequências que o magistério traz para a saúde física e emocional (CODO, 2002; BARBOSA, 2009; PEREIRA, 2012; TARDIF; LESSARD, 2012).

Tendo em vista esse panorama, busquei entender como os professores, inseridos nessa lógica de precarização, sobretudo os que atuam na periferia, constituem sentidos e significados para as dificuldades e os desafios encontrados em sua profissão, bem como a maneira como relatam que tais percalços afetam sua forma de pensar, sentir e agir. O primeiro objetivo consistia em verificar se esses sentidos e significados expressavam satisfação ou insatisfação, resistência ou desistência ou, ainda, manifestações de despersonalização ocasionadas pela docência. Ademais, buscava saber se esses aspectos afetavam a atividade de ensino, a relação mantida junto aos alunos e, ainda, se os cursos de formação continuada, recebidos tanto nos contextos escolares quanto fora deles, têm auxiliado os docentes a aprimorar seu trabalho e a lidar com as dificuldades e os desafios de seu dia a dia.

Foram essas as ponderações que me levaram a me debruçar sobre o tema em questão, principalmente por entender que o homem, na perspectiva adotada aqui – a materialista histórica e dialética – constitui-se nas e pelas relações dialéticas que mantém com sua realidade sociocultural, transformando-a e sendo por ela transformado. Acredito que as múltiplas determinações objetivas vividas pelos professores configuram sua subjetividade e que, para entendê-la, preciso captar os movimentos que as constituíram historicamente.

É importante salientar que recorro ao método dialético porque me permite investigar o particular sem dissociá-lo de seu contexto econômico, político e cultural. Daí a importância de esclarecer o lugar teórico de onde falo – materialismo histórico e dialético, abordagem que articula o particular (o singular, o dado empírico) ao geral, isto é, com a

totalidade social. Em especial no que tange à escola, à sociedade e às relações que uma mantém com a outra, esse método parece ser particularmente adequado:

De forma aproximativa e sintética, o método dialético supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que a cria. O fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois métodos, escola e sociedade, relacionados *a posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição. A dialética não é uma relação mecânica que descortina para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade), mas, sim, uma relação recíproca de existência. Dito de outra maneira, a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 362).

Entender os movimentos que impulsionam os professores a realizarem determinadas práticas pedagógicas não pode descolar-se do processo histórico, político e econômico que condicionam e transformam a educação pública brasileira. Essa questão, crucial no materialismo histórico e dialético, permite entender a maneira de ser e de pensar dos professores e, em extensão, da escola e da educação. Essas unidades (professor, escola, ensino) conservam as características essenciais da totalidade, mas não substituem sua compreensão, ou seja, a do modo capitalista de produção e de sua economia, como bem aponta Duarte (2000, p. 89): “ela [a compreensão] é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento”.

Efetivamente, para o autor, é necessário, nos dias atuais, cuidar para não incorrer nesse erro tão comum no ideário pós-moderno: a forte tendência a abandonar a tentativa de compreender o todo. Apresento, a seguir, a visão de Marx sobre a totalidade, tal como a explicam Aguiar e Ozella e, em seguida, a ênfase de Vygotski, em utilizar, como unidade de análise, algo que retenha, em si mesma, todas as características do todo:

A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isso significa que o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Creemos que substituir esse tipo de análise por outro muito diferente é um passo decisivo e crítico para a teoria do pensamento da linguagem. Teria de ser uma análise que segmentasse o complexo conjunto em unidades. Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos

elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é fórmula química da água senão o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave da explicação das propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, definidora dos organismos vivos, é a verdadeira unidade da análise biológica. (VYGOTSKI, 1993, p. 19-20).

Por outro lado, é preciso ressaltar que os sentidos e os significados constituídos pelos professores não são vistos, na abordagem dialética, como universais, pois são constituídos em uma determinada realidade de ensino, por pessoas singulares, com suas próprias histórias de vida e de formação profissional. No entanto, muito do que os professores revelam pode ter sido vivido no coletivo profissional, dado que essas significações aparecem, com alguma frequência, nos resultados de diversas pesquisas². Mesmo se isso acontecer aqui, esse resultado será importante por lançar luz sobre os fatores que aprimoram ou, ao contrário, prejudicam, a práxis docente, contribuindo para a elaboração de novas políticas públicas de formação inicial e continuada para o magistério, as quais talvez possam permitir um enfrentamento mais bem-sucedido dos complexos problemas educacionais do país.

1.2 A relevância do problema

Nós últimos anos, aumentaram os estudos sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor. Encontra-se disponível, na literatura especializada, a descrição das consequências advindas das transformações crescentes do mundo da política e da economia, que se manifestaram também nas reformas educacionais e trouxeram novos desafios aos professores. Os docentes têm se deparado com uma realidade complexa e difícil, principalmente quando se espera deles que alcancem êxitos e solucionem os problemas da educação.

Mais recentemente, as muitas avaliações institucionais aparecem, aos olhos da maioria desses docentes, não como recursos para compreender as razões da melhor ou pior aprendizagem de seus alunos, nem como recurso para aperfeiçoar as lacunas ainda presentes no ensino. Ao contrário, elas são vistas como medidas repressivas,

² Cf. os estudos de Caldas (2007, 2008); Caldas e Kuenzer (2009); Codo (2002); Freitas (2007a); Fidalgo e Fidalgo (2009); Oliveira (2004); Pereira (2012); Simplício e Andrade (2011); Tardif e Lessard (2012).

culpabilizantes, atormentadoras, punidoras e denegridoras de sua imagem. Esses efeitos perversos sobre os professores, provocados pelos resultados das avaliações, tendem a desestruturar sua atuação em sala de aula e, inclusive, sua trajetória profissional. No primeiro caso, a atenção dos docentes parece estar em maximizar seu **desempenho** (deixando em segundo plano qualquer outra questão); no segundo, as árduas competições para alcançar melhores posições nos *rankings* nacionais elevam o **individualismo** ao ponto de impedir a participação em ações coletivas, de desarticular as lutas sindicais, situação que coloca a categoria docente sob o controle do Estado (FIDALGO; FIDALGO, 2009; REIS, 2011).

O trabalho docente passa a ser marcado pela **fragmentação**, uma vez que lhe cabe cumprir as metas impostas pelas reformas educacionais, todas implantadas de forma verticalizada (REIS, 2011). Embora a compreensão dos sentidos e dos significados que os professores acompanhados neste estudo atribuem aos problemas que enfrentam não possa transformar essa realidade, nem desmistificar a maneira de enfrentá-la, ajuda-nos a teorizar sobre as condições do ensino público nas periferias urbanas das grandes cidades, ensejando esforços para aprimorar a frágil formação inicial e continuada oferecida àqueles que atuam no magistério público.

Se a escola abarca, em nossa sociedade, os valores, as crenças, as ideologias hierarquizadas e excludentes do capitalismo, ela, ao mesmo tempo, engendra contradições que, em si mesmas, são agentes de mudanças. Como enfatizam Aguiar e Davis (2011, p. 182), é preciso saber que a escola, “como parte da realidade social, favorece tanto a repetição e a mesmice, quanto permite a crítica, a ruptura e a transformação dessa realidade”. Nessa medida, acredito que a escola possa ser um espaço de superação da “cotidianidade”, por meio de “saltos qualitativos” cuja meta é superar seus desafios.

Mudanças no social são gestadas lentamente. Dar resposta ao objetivo desta pesquisa pode abrir espaço para a discussão de como realizar um fazer docente consciente e participativo, capaz de transformar a realidade da escola pública atual. Este estudo pode, ao dar voz aos professores, sinalizar direções passíveis de serem seguidas quando se almeja uma nova escola pública, sem as barreiras que, no entender dos docentes, inibem seu sucesso e impedem que a função de educar a todos seja cumprida.

1.3 Estrutura do trabalho

Este trabalho foi estruturado em cinco partes.

A primeira corresponde à origem e à relevância do tema e do problema de pesquisa. Nessas considerações iniciais, apresento ao leitor uma introdução sucinta dos objetivos que pretendi alcançar e busco elucidar brevemente os impactos das reformas educacionais no ensino público brasileiro a partir das décadas de 1980 e 1990.

Na segunda parte, faço a revisão de literatura, indicando os pontos nevrálgicos do trabalho docente e suas nuances. Contudo, para fazer jus ao esperado, foi necessário primeiro elaborar um breve panorama histórico da educação brasileira, seus avanços, possíveis retrocessos e tendências que apontam para eventuais transformações, na medida em que isso possibilita ao leitor uma oportunidade de compreender as tensões e os dilemas que assolam os contextos escolares e a maneira de ser e de agir de muitos profissionais que neles se encontram.

É interessante destacar que esse movimento me conduziu a um novo desdobramento, agora mais particularizado, do trabalho do professor, das semelhanças e das distinções no interior da profissão docente, quando comparadas às demais.

Quanto à terceira parte, nela explicito o referencial teórico que sustentou minhas análises – a Psicologia Sócio-Histórica – e suas principais categorias. Nesse quadro, ganham destaque o interesse de Vygotski pelas transformações de seu lugar e sua época, a forma como ele se apropria, para compreender o funcionamento psíquico, dos princípios filosóficos, epistemológicos e metodológicos das teses de Marx e Engels, conseguindo superar o abismo existente entre matéria e espírito nas concepções vigentes até então.

Já na quarta parte, friso os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, os procedimentos que empreguei e que foram orientados, também eles, pela parte teórica do estudo.

No quinto bloco, construo uma sucinta análise e interpretação dos dados das falas dos seis professores participantes do estudo, que me permitiram entender como os movimentos de proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente afetam e transformam a atuação desses profissionais.

Por último, construí os pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação e internúcleos propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013) para uma professora, Cristina, sem os quais não me teria sido possível oferecer ao leitor um vislumbre histórico das transformações do mundo socioeconômico e de suas incidências na carreira do magistério. Essa modalidade de análise, particularmente aprofundada de narrativas, revelou que, para essa professora, a docência encontra-se fortemente permeada por sentimentos de despersonalização, desistência e fuga.

2 REVISÃO DE LITERATURA: AS NUANCES E OS PONTOS NEVRÁLGICOS DO TRABALHO DOCENTE

Frequentemente, entre os pesquisadores, passa despercebido que o fato de que a dialética marxista a que nos referimos não é qualquer relação entre estrutura e superestrutura. Com efeito, algumas relações entre os elementos econômicos e os culturais é admitida por toda filosofia oriental moderna. A dialética marxista consiste em algo específico, pois, ao relacionar estrutura e superestrutura, nega o atual bloco histórico, apontando para um horizonte de valores humanos que, na sociedade atual, existem apenas potencialmente: a igualdade e a justiça social entre os homens. Com isso, a dialética marxista movimenta corações e mentes para concretização desses valores, afirmado que a luta de classes é a parteira que o poderá trazer à luz. Sua efetivação plena, entretanto, não é certa, nem são conhecidas, *a priori*, as formas de luta em favor desses ideais socialistas. (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 361).

2.1 Breve histórico da educação no Brasil: um balanço necessário

A profissão docente recebeu uma nova configuração com as reformas educacionais das últimas décadas no Brasil. Por isso, é necessário investigar o que a literatura diz acerca desse assunto e do contexto em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, que configura a subjetividade de tais atores. Já de início, notei que as pesquisas relacionadas à profissão docente são muitas e abordam aspectos dos mais variados, que envolvem desde a formação inicial e continuada, a precarização, a desvalorização e a intensificação do trabalho docente, até questões relativas aos planos de carreira e às perspectivas salariais, entre outros aspectos igualmente importantes.³ Dessa forma, estudiosos têm produzindo esforços teóricos e empíricos para descrever e compreender essa situação.

Para começar, com o intuito de compreender o objetivo geral da presente pesquisa, parece ser necessário apresentar um breve esboço da história da educação no Brasil, tanto para situar a questão como para recuperar os quatro séculos de exclusão que marcaram nosso país. Segundo Saviani (2008), cuja compreensão é condizente com a perspectiva sócio-histórica também adotada aqui, é pela história que nos constituímos como homens e

³ Cf. os estudos de Aguiar e Ozella (2006); Caldas (2007, 2008); Caldas e Kuenzer (2009); Codo (2002); Davis e Aguiar (2010); Freitas (2007); Fidalgo e Fidalgo (2009); Fundação Victor Civita (2011); Gatti (2003); Guimarães (2012); Jacqueline (2009); Lelis (2012); Nóvoa (1998); Oliveira (2004); Pereira (2012); Simplício e Andrade (2011); Tardif e Lessard (2012); Vieira (2010).

alcançamos a consciência do que somos, éramos no passado e do que poderemos vir a ser no futuro. Acrescenta que:

[...] tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória configura-se como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. (SAVIANI, 2008, p. 3).

Ao descrever e analisar os caminhos percorridos e as circunstâncias dos acontecimentos revolucionários do período de 1848 até 1851 que culminaram na ditadura do Estado Bonapartista francês, Marx (1852) esclarece que a história dos homens é constituída em uma totalidade viva, sensível e indivisível de sua existência, de forma que, mesmo os homens sendo determinados pelas condições de existência legadas pelo passado, somente eles são capazes de transformar essas determinações objetivas, quando elas estão agregadas às circunstâncias, condições e possibilidades presentes. Para o autor, os “homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e, sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1852, p. 4).

A citação de Marx mostra que o presente só ganha compreensão sólida quando observadas as conjunturas históricas que o constituíram. Daí a importância de retomar o passado (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 25). Mas não o faço aqui com a intenção de entender o presente como continuidade do que já passou, pois isso “faria da história um presente permanente, uma entidade atemporal” (FREDERICO, 2010, p. 7). Minha intenção, ao contrário, é compreender, na história, suas continuidades, descontinuidades e tendências que apontam para a transformação na atualidade.

A história da educação brasileira revela que são muitos e antigos os dilemas enfrentados pela escola para lidar com as crianças vindas das classes populares. Início o esboço dessa história com a chegada ao Brasil, em meados do século XVI, dos jesuítas vindos de Portugal, com a missão de manter e propagar a fé católica. Diante da diversidade de valores e de crenças entre os povos encontrados (índios, hereges e não cristãos), a educação ministrada pelos jesuítas teve como finalidade primordial levá-los a adotar os dogmas cristãos, com base na justificativa de que as **semelhanças** entre os homens era a única forma de os habitantes do país serem identificados como criação divina (HILSDORF, 2011).

Dessa forma, paulatinamente as aldeias indígenas foram substituídas pelos aldeamentos dos brancos, segundo sua mentalidade e estética, de modo que uma aculturação invasiva foi imposta aos indígenas, negando-lhes sua alteridade (HILSDORF, 2011). Ainda de acordo com a autora, o rompimento da colonização (1570) ocorreu em virtude dos interesses econômicos e lucrativos da Coroa portuguesa. Se, no primeiro momento (período heroico), a catequese dos jesuítas teve como intuito a aculturação, no segundo (período da consolidação), suas intenções são subjugadas pelos cristãos, que realizavam o tráfico de escravos, com três grandes propósitos: 1º) promover a extensão dos latifúndios e das monoculturas escravistas; 2º) manter o controle e o poder da Coroa sob a Colônia; e 3º) ajustar os jesuítas a esses novos ideais. As escolas⁴ desse período não permitiam o acesso de mestiços, mamelucos e índios. Somente brancos tinham o direito de estudar, como aponta Patto (2009, p. 181):

Durante os três séculos do período colonial, a escola foi instituição ausente, exceção feita às escolas de “ler e escrever” criadas pelos jesuítas para fins de evangelização do gentio e um ou outro colégio frequentado por filhos de poderosos locais que, depois, iam completar a formação intelectual e profissional em universidades europeias.

Como destaca a autora, somente os que pertenciam às elites locais frequentavam as poucas escolas existentes no Brasil para, em seguida, completarem sua formação em universidades no exterior (filhos dos donos de terra, dos senhores de engenho e colonizadores). Nessa época, ao passo que o ensino preparava os filhos dos brancos para o trabalho intelectual, as crianças filhas de negros, mestiços e índios serviam apenas para o trabalho braçal, única forma, segundo os preceitos dos jesuítas, de receberem a garantia de que seus pecados seriam expiados e de terem acesso ao reino do céu. As justificativas dos padres da Companhia de Jesus – de que apenas as elites poderiam ser instruídas para serem responsáveis por produzir e manter a vida em sociedade – foram, a meu ver, a base do

⁴ De acordo com Anchieta e Wrege (1993 apud HILSDORF, 2011, p. 10), estes eram os colégios em 1585: **Pernambuco** – Colégio em Olinda (aulas de ler e escrever mais gramática); **Bahia** – Colégio em Salvador (aulas de ler, escrever, contar, gramática latina, humanidades, retórica, filosofia, lições de casos, teologia); **Ilhéus e Porto Seguro**– Casa (aulas de ler e escrever); **Rio de Janeiro** – Colégio (aulas de ler, escrever, gramática latina, casos de consciência); **São Vicente** – Casas de São Vicente/Santos e de Piratininga (aulas de ler e escrever). Em 1759, o número já havia se ampliado: **Pará** – Colégio Santo Alexandre em Belém e Seminário em Vigia; **Pernambuco** – Colégio Nossa Senhora do Ó em Recife; **Maranhão** – Colégio Nossa Senhora da Luz em São Luís, Seminário e Casa-Colégio em Alcântara; **Piauí** – Seminário; **Paraíba do Norte** – Colégio e Seminário; **Ceará** – Seminário em Aquirás e Casa-Residência em Paupina; **Bahia**– Colégio Todos os Santos em Salvador, Seminário em Cachoeiro e Noviciado em Juquitiba; **Ilhéus** – Casa-Colégio; **Porto Seguro** – Casa; Espírito Santo – Colégio São Sebastião; São Vicente – Colégio São Miguel em Santos, Casa em São Vicente, Colégio Santo Inácio em São Paulo; Minas Gerais – Casa em Mariana e Seminário em Mariana; São Pedro do Rio Grande – Colégio em Paranaguá e em Desterro; Colônia do Sacramento – Casa-Colégio.

pensamento excludente que se perpetuou daquela época até os dias de hoje. Não me parece errôneo inferir que o selo da exclusão foi um dos maiores legados dos jesuítas, marca deixada nos herdeiros dos povos aqui encontrados com pesados estigmas, situação que os mantêm ainda subjugados e imobilizados diante de tão forte opressão.

Segundo Saviani (2008), quando os jesuítas foram expulsos do país (1759), as poucas escolas existentes no Brasil não chegava a atingir nem 0,1% da população, já que delas estavam excluídos 50% das mulheres, 40% dos escravos, os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas. No período imperial (1820 a 1830), a educação continuou precária ou inexistente, pois a permanência do modelo escravagista demandava pouca intervenção do Estado no ensino. Os poucos estabelecimentos escolares no país permaneciam atendendo exclusivamente aos filhos da elite brasileira.

Por outro lado e de maneira contraditória, as grandes transformações que assolararam o mundo no século XVIII – a Primeira Revolução Industrial na Inglaterra, a Revolução Francesa e a Segunda Revolução Industrial na Alemanha – produziram avanços tecnológicos e socioeconômicos nunca vistos anteriormente na história da humanidade. Ao gestarem o modelo industrial (capitalista), a França e a Inglaterra abandonaram sucessivamente as bases rurais de produção (feudalista). O trabalho, que antes era da ordem rural, foi progressivamente assumido pelo trabalho assalariado. Igualmente, as descobertas científicas promoveram um amplo domínio do homem sobre a natureza⁵ (KAHHALE, 2008).

A França, comandada por Napoleão Bonaparte, adotou uma política expansionista, buscando ampliar seus territórios, avançando, dentre outros países, sobre Portugal. Em 1808, fugindo da dominação francesa, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil. A chegada da Coroa desmantelaria o colonialismo que muito pouco contribuía para o desenvolvimento do país – principalmente quando se considera o cenário mundial de conquistas que marcava a Europa. O Brasil alcançou sua independência política e econômica em 1822, quando teve início uma série de transformações significativas

⁵ “Em 1765, o Inglês James Watt criou a máquina a vapor, que foi decisiva para o modo industrial de produção. A máquina por ele desenvolvida tinha potência tão extraordinária, que passou a movimentar navios, fábricas de teares, máquinas de usinagem. A idéia básica era colocar o carvão em brasa para aquecer a água até que ela produzisse muito vapor. A máquina, então, girava por causa da expansão e da contração do vapor dentro de um cilindro de metal, onde havia um pistão. As máquinas a vapor passaram a ter muitas utilidades: tanto retiravam a água que inundava as minas subterrâneas de ferro e carvão, como movimentavam os teares mecânicos, na produção de tecidos. Era o início da Revolução Industrial, um tempo de glória para os ingleses e de grande desenvolvimento para toda a humanidade” (MORAES; ABREU, 2006).

(SAVELI, 2010). No que concerne à educação, nossa primeira Constituição, outorgada em 1824 estabelece, como direito civil e político, a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos e a construção de colégios e universidades.⁶

A Constituição previa uma nova nação, na qual se privilegiavam a liberdade e os direitos de todos, mas que, em termos de finalidade e de utilização, levou mais de 65 anos atendendo apenas aos que dispunham de recursos financeiros e podiam dar-se ao luxo de estudar. Segundo Saveli (2010), a legislação ficou restrita às boas intenções, decorrendo seu fracasso de alguns fatores: 1) salários precaríssimos para os docentes, reduzindo a atratividade da profissão; 2) ingresso no magistério de pessoas não qualificadas e despreparadas; 3) métodos e estratégias de ensino deficientes (Método Lancaster⁷); 4) ambiente físico escolar em condições muito precárias; 5) número insuficiente de escolas; 6) ignorância dos pais, que não mandavam seus filhos para estudar e, portanto, não pressionavam o governo por melhores condições de ensino.

De acordo com Vaz (2010), os intelectuais que elaboraram a Constituição de 1824, todos pertencentes às elites da época, mascararam as contradições presentes no Brasil e ocultaram as condições de tortura e açoite dispensadas aos escravos. Estamos, mais uma vez, diante de um panorama que deixava claro, aos cidadãos brasileiros, que o acesso a uma educação de qualidade seria dado apenas a uns poucos. O período republicano (1870-1920) foi uma época marcada pela presença de novos ideais e de conquistas importantes: 1) a transformação do modelo escravo de trabalho para o trabalho assalariado; 2) o desenvolvimento dos setores de prestação de serviço e das pequenas indústrias, ambos impulsionados pelo começo da urbanização e pela imigração; 3) o assentamento frutífero do capital estrangeiro; 4) a eclosão do pensamento positivista na ciência; 5) a industrialização, com defensores fortes, como Rui Barbosa no Ministério da Fazenda e Benjamin Constant no Ministério da Educação; e, por fim, 6) o término da monarquia (HILSDORF, 2011).

⁶ Tal como consta dos seguintes incisos 32 e 33 do artigo 179: “XXXII. A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. XXXIII. Colégios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824).

⁷ Lei de 15 de outubro de 1827, artigo 15 - Estas escolas serão regidas pelos castigos praticados pelo método Lancaster.

Joseph Lancaster (1778-1838) criou o ensino mútuo, em que o professor e um aluno colaborador eram os responsáveis pelo ensino. A ordem e a disciplina rígida eram mantidas com castigos severos (físicos e morais). As salas deveriam seguir um padrão ordenado, de formato geométrico, com as cadeiras e fileiras viradas sempre para o mestre (SOARES, VIANA, 2008).

Na esfera do ensino público, entre meados de 1890 e 1931, foram instituídas algumas poucas escolas primárias (estruturadas como grupos escolares), sendo o magistério exercido por profissionais liberais ou por autodidatas. Por volta de 1931 a meados dos anos 1960, houve a regulamentação nacional das escolas primárias, secundárias e superiores, todas sustentadas pelos preceitos e ideais da escola nova⁸ (SAVIANI, 2008), observando-se, ainda, uma expansão das escolas primárias e dos investimentos públicos, o que ocasionou, como seria de se esperar, uma maior demanda por professores. No entanto, A formação desses profissionais, dos quais se exige a formação em nível superior, só foi consolidada nos anos 1990, pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Antes disso, os cursos de formação para o magistério (Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82) eram ministrados em escolas normais de nível médio (Decreto – Criação da Escola Normal 1835– nº 10). Com a extinção dessas escolas, a formação docente passou a ser promovida pelo curso do magistério (Lei nº 5.692, de 1971) e pelos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefams (Decreto nº 29.501/1989). A formação profissional oferecida nos Cefams tem sido gradativamente eliminada com a exigência da formação superiorposta tanto aos professores em exercício como aos novos ingressantes na carreira do magistério (GATTI; BARRETO, 2009). Os decretos que sancionaram as políticas de regulamentação do ensino, nos anos 1930, imprimiram, com vigor, o ideal de uma educação assentada nos pilares da democratização, como pode ser visto no Quadro 1:

⁸ Em 1932, Fernando de Azevedo redigiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por 25 educadores brasileiros, homens e mulheres da elite brasileira. Na época, o documento circulou em âmbito nacional, sendo publicado em jornais e folhetins, apresentando novas e desafiadoras perspectivas para a democratização da escola pública. Segundo esse documento, a escola deveria ser laica, obrigatória e democrática. O documento pode ser consultado na página: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb.07a.htm>.

Quadro 1 – Diário Oficial da União 1931

Decreto 19.850, de 11de abril de 1931.	Sancionou o Conselho Nacional de Educação.
Decreto 19.851, de 11de abril de 1931.	Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados [...].
Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931.	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931.	Ensino religioso facultativo.

Fonte: Diário Oficial da União. Decretos de 1931 que dispõem a consolidação do ensino público no Brasil.

Se, de um lado, tais intenções pareciam ser positivas, de outro não produziram uma ampla democratização dos direitos sociais e políticos básicos. Os números revelavam, por exemplo, que o descaso com as classes desafortunadas ainda era grande, um abandono divulgado na *Conferência interestadual de ensino primário de 1922*, na qual se apontou que 71% das crianças do primário estavam fora da escola, sendo: 41% no Rio de Janeiro; 43% em Santa Catarina; 44% no Rio Grande do Sul; 56% em São Paulo; 94% em Alagoas; 95% em Goiás e Piauí (PATTO, 2009). Os censos do Brasil, nos anos de 1872 a 2000, oferecem um panorama dessa situação, como pode ser visto nas Tabelas 1, 2 e 3:

Tabela 1 – Brasil anos de 1872 a 2000: número de analfabetos (população de cinco anos ou mais)

POPULAÇÃO COM 5 ANOS OU MAIS			
Ano do censo	População	Não alfabetizada Números absolutos	
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7

Fonte: FERRARO (2003).

Tabela 2 – Brasil anos de 1940 a 2000: número de analfabetos (população de dez anos ou mais)

POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS			
Ano do censo	População	População não alfabetizada	
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8

Fonte: FERRARO (2003).

Tabela 3 – Brasil anos de 1920 a 2000: número de analfabetos (população de 15e anos ou mais)⁹

POPULAÇÃO DE 15ANOS OU MAIS			
Ano do censo	População	Não alfabetizada Números Absolutos	
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	30.249.423	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Fonte: FERRARO (2003).

Nas três tabelas, não foram feitas referências ao período colonial, justamente porque apenas os abastados tinham acesso à educação. Por outro lado, os censos oferecem indicadores da conjuntura educacional tanto no Brasil imperial quanto republicano e, em ambas as épocas, o número de analfabetos alcançou proporções gigantescas, aproximando-se de 90% da população (Tabela 1). Foi somente a partir da segunda década da República que esse quadro foi revertido (Tabelas 2, 3, 4). Como pode ser visto, saímos do patamar de

⁹ As tabelas dos censos dos Brasil de 1872 a 2000 fazem parte da pesquisa de Alceu Ravanello Ferraro, X presidente da Anped, 1989/93 e pesquisador do CNPq. Elas oferecem, ainda, informações complementares que ajudaram minhas discussões. Para 1872, 1890 e 1920, ver: Brasil, *Recenseamento Geral do Brasil 1920*, v. IV 4^a parte - População; IBGE, *Censo 1940*, que reproduzem os dados dos censos anteriores. Para os demais censos, ver: IBGE, *Censo demográfico de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000*. O Censo de 1900 não foi considerado em razão das distorções sobre o analfabetismo, resultantes do subrecenseamento de extensas áreas rurais em alguns estados. Sobre isso, ver: Brasil, *Recenseamento Geral 1920* e Ferrari (1985).

quase 70% de analfabetos para alcançar, no século XX, 16,7% das crianças de cinco anos; 12,8% dos jovens de 10 anos; 13,6% dos jovens de 15 anos não letrados, tudo isso implicando um decréscimo de quase 60% no total.

Sem dúvida, as décadas de 1990 e 2000 foram os períodos de maiores melhorias nos níveis de acesso ao ensino, se comparados à grande defasagem observada nas épocas anteriores. Um dos fatores que contribuiu para o decréscimo do analfabetismo foi o incremento da industrialização no país, que trouxe fortes incentivos à escolarização (década de 1930), uma vez que se necessitava de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado. Por essa razão, o aumento do número de trabalhadores nas zonas urbanas no Brasil não só estimulou o êxodo rural para os grandes centros do país, como demandou dos trabalhadores a aquisição de novos saberes: não saber ler e escrever poderia ser um empecilho para o ingresso no novo mercado de trabalho.

O modelo de produção capitalista industrial exigiu investimentos excessivos em obras de infraestrutura, estradas, hidrelétricas, meios de comunicação, sem haver nem preparo nem estrutura nos grandes centros para receber tamanha mudança. Esses investimentos resultaram no endividamento do país, que deixou de lado o atendimento às áreas sociais centrais. De acordo com Cortella (2003, p. 13), ao mesmo tempo – e não por coincidência – os investimentos nos setores sociais, drasticamente reduzidos, não acompanharam as novas necessidades urbanas decorrentes do modelo econômico, o que acarretou, por sua vez, o colapso de serviços públicos como educação e saúde e sua progressiva ocupação pelo setor privado da economia.

Os efeitos desse modelo econômico para a educação foram, como seria de se esperar, dramáticos. Podem ser elencados aqui alguns: **a)** a expansão explosiva da demanda; **b)** a precariedade do material pedagógico e da estrutura física escolar para atender às necessidades da demanda; **c)** o declínio da qualidade do ensino ofertado; **d)** a diminuição gradativa do salário e da qualidade do trabalho dos professores, que viram sua jornada multiplicada, prejudicando, ainda mais, a qualidade da educação no país; **e)** a imposição de modelos de ensino estrangeiro, gerando o desmantelando dos já existentes. A situação descrita pelo autor é desalentadora:

Assim, a educação pública das últimas décadas (com reflexo no ensino privado) foi um dos desaguadouros do intencional apartheid social implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da Educação e a atuação político/pedagógica dos educadores. (CORTELLA, 2003, p. 13).

Como apontaram os censos acima, o acesso ao ensino se ampliou: a escola pública chegou a comportar a maioria das crianças e jovens. Não obstante, o século XX se inaugurou transcendendo o número de milhões de analfabetos, de modo que os progressos revelados pelos indicadores não foram tão expressivos a ponto de compensar o déficit social vivido por muitos brasileiros pobres. Essa afirmativa pode ser feita sem exagero, uma vez que os indicadores de 2001 mostraram que os filhos das famílias menos desfavorecidas foram, e ainda são, as principais vítimas, como bem elucida o *Mapa do analfabetismo no Brasil* (INEP, 2001).

Tabela 4 –Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais por rendimento domiciliar segundo a unidade da federação – 2001

Unidade geográfica	Rendimento domiciliar em salário mínimo corrente ^{1 2}					
	Total	Até 1	De 1 a 3	De 3 a 5	De 5 a 10	Mais de 10
Brasil	12,4	28,8	19,7	9,7	4,7	1,4
Norte	11,2	22,6	15,5	9,9	5,0	2,0
Nordeste	24,3	26,8	29,3	17,2	8,4	1,8
Sudeste	7,5	20,0	13,5	7,5	4,0	1,5
Sul	7,1	19,5	12,4	5,9	3,6	0,8
Centro-Oeste	10,2	23,3	15,3	8,9	5,0	1,4

Fonte: IBGE, Pnad 2001. Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. 1- Salário mínimo em 2001 = R\$180,00. 2- O cálculo destas taxas não levou em consideração as informações com renda não declarada.

Os indicadores revelaram, ainda, que, quanto menor a renda da família brasileira, maior a incidência do analfabetismo. Assim, para uma família com renda superior a 10 salários, o índice apontava uma taxa de apenas 1,4% de analfabetos; ao passo que para a faixa de renda de apenas um salário, o analfabetismo era de aproximadamente 29% frequente. As regiões mais prejudicadas eram o Norte (11,2%) e o Nordeste (24,3%), reiterando que o *Mapa* (INEP, 2001, p. 11) conclui que “distribuição de renda e de educação são duas ações que caminham juntas”.

Pensando no atual quadro educacional no país, é importante situar como a educação básica está estruturada, tendo como parâmetro a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. A educação básica, segundo essa lei, divide-se em três níveis: educação infantil, que atende crianças de

zero a cinco anos de modo facultativo (zero a três anos em creches e três a quatro¹⁰ anos em Emeis); educação fundamental obrigatória a crianças de seis a 14 anos e ensino médio para jovens de 14 a 17 anos de idade. A educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, ao passo que o ensino médio é de responsabilidade do Estado e do distrito Federal. Trata-se, assim, de um sistema descentralizado de ensino. Ao governo federal compete atuar no ensino superior e subsidiar técnica e financeiramente as esferas estaduais e municipais, equalizando os gastos nas diferentes unidades da federação. Mas o que a *Síntese de Indicadores Sociais* de 2012 revela sobre o ensino público hoje em dia? Vejamos:

Tabela 5 – Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, segundo as grandes regiões, as unidades da Federação e as regiões metropolitanas – 2011.

GRANDES REGIÕES UNIDADES DA FEDERAÇÃO REGIÕES METROPOLITANAS	Taxa de frequência líquida, por grupos de idade e nível de ensino (%)		
	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
	EF	EM	Ensino Superior ¹
BRASIL	91,9	51,6	14,6
REGIÃO NORTE	90,0	41,2	10,4
• Rondônia	89,0	45,8	10,4
• Acre	89,1	41,6	13,0
• Amazonas	90,1	39,6	12,3
• Roraima	91,6	55,1	25,9
• Pará	89,7	37,3	7,4
• Região metropolitana de Belém	90,4	49,6	15,9
• Amapá	91,3	49,1	14,0
REGIÃO NORDESTE	90,8	42,6	10,4
• Maranhão	90,0	42,6	6,3
• Piauí	93,1	37,9	12,2
• Ceará	93,0	52,2	12,6
• Região metropolitana de Fortaleza	92,5	54,7	15,5
• Rio Grande do Norte	90,3	46,2	11,5
• Paraíba	90,3	42,7	15,4
• Pernambuco	88,7	42,7	10,3

¹⁰ Foi feita uma alteração na referida lei, passando a ser obrigatório o ingresso das crianças nas escolas aos quatro anos de idade (Art. 4 da LDB/1996).

“I - A educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Para mais informações do homologado, consultar: <<http://cev.org.br/comunidade/legislacao/debate/ldb-alteracoes-lei-n-12796-4-abril-2013/>>.

• Região metropolitana de Recife	89,1	53,6	14,5
• Alagoas	91,1	32,6	11,7
• Sergipe	91,8	40,9	13,3
• Bahia	90,6	39,2	8,4
• Região metropolitana de Salvador	91,5	47,4	15,3
REGIÃO CENTRO-OESTE	92,2	56,8	19,7
• Mato Grosso do Sul	94,7	49,0	18,2
• Mato Grosso	90,7	58,4	19,1
• Goiás	92,2	57,1	18,1
• Distrito Federal	91,5	61,6	25,6
REGIÃO SUDESTE	93,0	59,6	16,1
• Minas Gerais	94,5	56,0	15,1
• Região metropolitana de Belo Horizonte	94,7	58,0	17,6
• Espírito Santo	90,4	54,1	15,3
• Rio de Janeiro	91,1	47,8	15,9
• Região metropolitana do Rio de Janeiro	91,9	49,8	17,0
• São Paulo	93,2	67,1	16,8
• Região metropolitana de São Paulo	92,5	66,2	17,3
REGIÃO SUL	92,5	55,1	18,6
• Paraná	93,1	58,5	19,9
• Região metropolitana de Curitiba	93,0	53,7	19,9
• Santa Catarina	92,3	54,7	18,4
• Rio Grande do Sul	92,0	51,7	17,5
• Região metropolitana de Porto Alegre	91,5	52,1	19,5

Fonte: IBGE (2012). (1) Exclusive mestrado e doutorado.

Os dados são, em termos gerais, bem distintos dos já apresentados anteriormente. Hoje, praticamente quase todas as crianças em idade escolar estão distribuídas nas escolas do ensino fundamental (90%). Os avanços são mais nítidos nesse nível de ensino, que atende crianças de seis a 14 anos. Quanto ao ensino médio e ao universitário, convém dar-lhes a mais alta prioridade e a maior atenção, embora observemos, principalmente a partir da década de 1990, um intenso crescimento de sua oferta aos jovens. O acesso a esses níveis de ensino é, ainda, bastante reduzido, conforme os indicadores acima: apenas 50% estão no ensino médio e 14% nas universidades. Contudo, os índices oferecem uma visão otimista, permitindo inferir que se está caminhando para a estruturação de uma educação mais igualitária para todos os brasileiros. Por outro lado, é preciso dar ênfase ao fato de

que esses índices não expressam “o real sentido das diferenças, que ainda são profundas e persistentes” no país (CRUZ; MONTEIRO, 2013).

Essas diferenças, embora implícitas, são perceptíveis quando, mesmo apresentando melhorias, ainda se verifica que os analfabetos brasileiros são, em sua maioria, homens (8,8%), pretos (11,8%), com mais de 60 anos (24,8%), nordestinos (16,9%), residentes em áreas rurais (21,2%), além de estarem concentrados no quinto estado mais pobre do país (15,1%). Há, também, jovens entre 15 anos ou mais (50,7%) e adultos com 25 a 59 anos de idade, que representam mais de 6,5 milhões de pessoas, como informa o *Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013*. Pelo índice dos indicadores sociais de 2012, esses jovens fazem parte dos que cursam a educação de jovens e adultos, uma clientela composta, em sua maioria, por mulheres (57,9%), pretas (70,8%) e nordestinas.

Não podem ser ignoradas as crônicas dificuldades de escolarização e quanto paradoxal é o contexto do país a esse respeito (Ver Tabela 5, região Norte e Nordeste e região Nordeste: Bahia e Alagoas; Norte: Amazonas, Pará, Acre e Rondônia). Verifica-se, portanto, que, se há dois séculos a atenção se centrava na conjuntura da oferta educacional a todos os brasileiros, hoje, ela se volta para a qualidade do ensino oferecido nas redes públicas educacionais, sobretudo nas escolas que atendem às classes desafortunadas. Então, mesmo considerando que 90% das crianças brasileiras do século XXI estão frequentando escolas, essa situação está longe de se configurar como suficiente: índices também divulgam que a maioria delas recebe uma educação que não lhes assegura nem mesmo o mínimo manejo da leitura e da escrita, tampouco o domínio das quatro operações matemáticas (PATTO, 2010). Nota-se que essa discussão não se esgota, como já mencionado ao discutir o *Mapa do analfabetismo no Brasil de 2001*. Garantia de acesso sem qualidade não é educação para ninguém, sobretudo para crianças das camadas mais pobres de nossa sociedade:

Não é possível conviver passivamente com a terrível constatação de que 59% dos alunos de 4^a série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série. Pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuarem seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino. Enfim, são também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de sua vida. (INEP, 2001, p. 11).

Desses 90%, é cada vez maior o número dos que as frequentam [as escolas] apenas como condição para receber uma bolsa familiar miserável, que dá continuidade à transformação dos direitos sociais em favor dos

poderosos, marca registrada, desde e sempre, das relações de classe no país. (PATTO, 2010, p. 187).

É bem verdade que o acesso às séries iniciais do ensino fundamental foi, com a expansão da educação Básica, praticamente universalizado. Permanecem, no entanto, problemas graves no que concerne à aprendizagem de conhecimentos e habilidades previstos para cada etapa da escolarização e, ainda, déficits de atendimento nos demais anos da escola básica. Esse quadro revela que há, ainda, um longo caminho a ser feito para que o sistema educacional brasileiro consiga superar as desigualdades educacionais nele presentes, as quais apenas reiteram as desigualdades socioculturais e econômicas que marcam a sociedade brasileira. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 34).

Do ponto de vista da aprendizagem, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) – divulgada em 2011 – mostrou que 51 crianças, em cada 100 que frequentam a rede pública, não aprenderam o adequado em relação à leitura para o 3º ano do Ensino Fundamental, no Brasil [...]. Concluída a Educação Básica, menos de 30% dos estudantes dominam o conteúdo esperado em Língua Portuguesa. Em Matemática, esse percentual é de apenas 11%. (CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 9).

O que quero sublinhar é que existe uma grande diferença entre acesso e qualidade de ensino. Os indicadores mostram uma história de sucessivos avanços muito lentos “em que tudo muda, para que tudo permaneça como está” (MARTINS, 1999 apud PATTO, 2007). As crianças estão, sim, matriculadas nas escolas, mas, todavia, estão saindo dela sem saber ler, escrever e somar. No Brasil colonial e imperial, o modelo escravista de produção não tinha necessidade de trabalhadores com formação escolar: foram as transformações ocorridas no mundo europeu dos séculos XVIII e XIX, como a Revolução Industrial, que refletiram no Brasil, com maior intensidade, por volta dos anos de 1870 a 1920 (período republicano), engendrando transformações no mundo do trabalho. A indústria, que impulsionou a economia do país, precisava de mão de obra qualificada e, portanto, a educação começou a ser vista e tratada como ferramenta necessária para a superação das mazelas que afligiam a nação do ponto de vista econômico, político e social.¹¹

Surge, assim, o ideário de uma educação escolar voltada para o povo, com a intenção de assegurar a transformação do país e, em extensão, garantir seu desenvolvimento. Nota-se, aqui, que a função da educação é mais a de “reproduzir a

¹¹ Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Benjamin Constant lança a reforma do ensino, a qual serviu como referência para a organização do ensino em todos os estados brasileiros. Para consultar a reforma, acessar: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>.

cultura que a suporta – não apenas reproduzi-la, mas, também, alcançar seus fins econômicos, políticos e culturais”. As mazelas então permaneceram, porque a educação, na sociedade industrial, procurou produzir uma força de trabalho que fizesse avançar: “trabalhadores incapacitados e semiacapacitados, trabalhadores de escritório, gerentes intermédios, empresários sensíveis ao risco, todos eles [...] convencidos de que a [...] sociedade industrial constituía o correto, o válido e o único modo de vida” (BRUNER, 2000, p. 98).

Essa breve história da educação brasileira teve o propósito de revelar o quanto ainda se mantêm presentes as concepções ideológicas que serviram – e ainda servem – para manter as relações verticais de dominação, um processo de conservadorismo social que esconde, em seu bojo, a sustentação de um modelo social excludente. Assim, montar um quadro somente otimista das condições do ensino público seria, a meu ver, posicionar-me de forma omissa diante do pensamento hegemônico que legitima, por longas décadas, uma ordem social na qual a maioria da população ainda se encontra sujeita às condições de exploração e dominação.

É verdade que o diagnóstico da escola pública tem apontado para o fraco desempenho do aluno. No entanto, esse diagnóstico tem tendido a culpabilizar os docentes, pois estudos atuais apontam ser condição *sine qua non* aprimorar a qualidade da formação de base dos professores, que se revela precária. Daí o caráter compensatório da formação continuada. Pesquisa atual, realizada pela Fundação Victor Civita (2011), destaca que as reformas curriculares ocorridas nos anos 1990 (avaliações censitárias, sistema de ciclo, entre outras) descortinaram a fragilidade da formação dos professores. Seus dados mostram quais os mais recentes modelos de formações continuadas oferecidos aos professores em várias secretarias educacionais no país. Elenco alguns desses modelos sucintamente, pois eles serão valiosos em minhas análises:

(1) **formação continuada centrada na figura do professor** (foco no professor, preocupação com seu desenvolvimento subjetivo e profissional, no sentido e valor de sua atividade);

(2) **formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional** (valor ético: atenção genuína ao bem-estar e desenvolvimento do aluno; valor político: reflexão crítica, feita pelo educador sobre sua própria docência, as condições em que atua, os alunos, o contexto escolar e as consequências de como se ensina);

(3) formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial (preocupada em extinguir seus déficits, aprimorar para atenuar os problemas da formação de base, centra-se nas características que faltam aos docentes);

[...] de fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou do que esperam ser capacitados [...] é possível prever que, enquanto os estudos apontam não haver nela [formação inicial] a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 18).

(4) formação pautada no ciclo de vida do profissional docente (aprimoramento para produzir novo saberes, superar desafios e empreender transformações), cujo foco está na identificação das necessidades e carências apresentadas pelos docentes, oferecendo apoio e auxílio durante o percurso profissional;

[...] o magistério é uma carreira constituída de várias etapas, desencadeadas por fatores vinculados ao modo de vida dos docentes e, portanto, às próprias condições das organizações de ensino. Dessa forma, o conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configuram seus ciclos abre um leque de opções para os projetos de formação continuada. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 20).

(5) formação centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas (que recai sobre o coletivo profissional de cada instituição tendo, nesse processo, papel central o coordenador pedagógico, cuja função é a de coordenar o HTPC [horário de trabalho pedagógico] e a de ser o principal mediador da equipe, considerando sempre as necessidades e peculiaridades desse grupo);

(6) formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes. A participação dos professores é fundamental em todo o processo formativo, mantendo-se o respeito e a consideração diante das opiniões dos docentes, a colaboração entre os pares, o estímulo ao desenvolvimento de um ambiente de confiança e cooperação:

Existe, dessa maneira, um imenso rol de tópicos a serem tratados em programas de formação profissional de docentes, que vão desde aqueles que se referem ao microuniverso da sala de aula até os mais abrangentes, que envolvem teorias e sistemas educacionais e, ainda, sua articulação com as questões econômicas, políticas e sociais do mundo atual, globalizado. Tudo isso mostra que a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, frente a distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional, passíveis de serem escolhidos com

base em uma análise cuidadosa dos resultados que alcançam. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 27).

Não pretendo aprofundar todas as questões presentes no debate sobre a formação dos docentes. Desejo apenas pontuar algumas mais particulares, que correspondem a um dos objetivos específicos desta pesquisa: a formação que seus participantes estão obtendo fora ou dentro dos contextos em que atuam e de que maneira estão sendo auxiliadas por elas. Finalmente, posso centrar a atenção na escola, ou seja, em como os professores têm configurado sua subjetividade frente às alegrias e aos desalentos que lhes traz esse trabalho, historicamente marcado por limites, resistências, possibilidades e impossibilidades.

Discutirei, a seguir, como a atividade humana, conquistada por meio do trabalho, diferencia o homem do animal, para, em seguida, apresentar as semelhanças e particularidades que diferenciam o trabalho docente dos demais ofícios, mostrando como ele se situa no modo capitalista de produção e o que isso implica para uma docência mais consciente e produtiva. A partir daí, terei mais instrumentos para apreender os sentidos e os significados constituídos pelos professores acerca de sua atuação e de seus desafios.

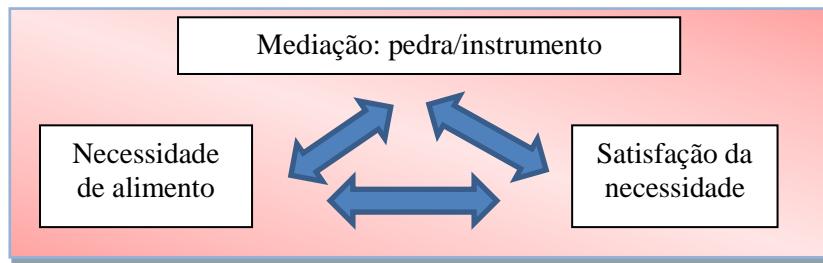
2.2 O trabalho docente

O trabalho é condição tão essencial para a vida humana que se pode mesmo dizer que “**o trabalho criou o próprio homem**”, pois seu aperfeiçoamento deu-se pelo uso das mãos como fonte de sobrevivência. Essa maneira de sobreviver utilizando as mãos é uma forma muito distinta da maneira rudimentar da qual os animais fazem uso de instrumentos para se alimentar e se proteger. Nós, humanos, pela destreza, habilidade e flexibilidade das mãos, podemos modificar a natureza, construir ferramentas para explorar as propriedades dos objetos e descobrir ou criar novas alternativas até então desconhecidas. De fato, as ações humanas, também pelo uso das mãos, são carregadas de finalidades e intencionalidades: “Vemos, pois, que a mão não é apenas órgão de trabalho: é também produto dele” (ANTUNES, 2004, p. 12-13).

Ao passo que para os animais só é possível utilizar a natureza e transformá-la quando presente em um determinado espaço, para o homem essas possibilidades

expandem-se de forma incomensurável: ele não só modifica a natureza a seu favor como também a obriga a lhe servir. Isso lhe é possível em virtude de seu trabalho, que o define como sujeito que produz e reproduz sua existência. Contudo, o trabalho, na perspectiva marxista, só possui sentido criativo e transformador se o homem for considerado sujeito, e nunca objeto nesse processo. Exemplificando: nossos ancestrais transformavam uma pedra em objeto perfurante para usá-lo como meio de caça e, assim, suprir suas necessidades de alimento. Entre a necessidade de se alimentar e a de satisfazê-la para sobreviver, ocorre uma intermediação, uma atividade mediadora: a pedra, ao tornar-se um objeto produzido pelo homem— **o instrumento**— transforma-se, também, em produto de satisfação das necessidades humanas, tal como se representa no Esquema 1.

Esquema1 – Instrumento físico



Com o passar do tempo, se apresentam novas necessidades, agora não apenas relacionadas à sobrevivência imediata, mas decorrentes do modo de vida das pequenas comunas, que se agrupam e formam pequenas sociedades, elas mesmas produtoras de novas formas de operações mais complexas, que requerem, por sua vez, a satisfação de necessidades mais elevadas e de instrumentos mais sofisticados. De fato, como registrado por Bacon (2002, p. 53 apud NEWMAN; HOLZMAN, 1987, p. 3), “nem a mão nem a mente sozinha bastam: os instrumentos e as ferramentas que elas empregam acabam por moldá-las”.

O uso de instrumentos físicos (reguladores da ação do homem sobre os objetos) produziu relações sociais mediadas principalmente pela linguagem – principal meio de comunicação humana –, que, na teoria vygotskiana, além da função de comunicação, tem ainda a de planejar e regular a conduta própria e a dos demais homens. Pino (2000) explica que, para Vygotski, o uso de instrumentos físicos não é suficiente para transformar a atividade do homem em atividade produtiva: sem a linguagem, a realidade não pode ser pensada, organizada ou planejada. Sem ela, portanto, não poderíamos simplificar e

generalizar nossas experiências, ordenar e criar instâncias concretas da realidade, compartilhado seu significado:

A sociabilidade é imanente à totalidade das suas objetivações: para transformar a natureza reproduzindo a sua existência através do trabalho, é necessário agir em cooperação, estabelecendo formas de comunicação, como a linguagem, os modos de intercâmbio e de reciprocidade social, que tornam possível o reconhecimento dos homens entre si, como seres de uma mesma espécie, que partilham uma mesma atividade e dependem uns dos outros para realizar determinadas finalidades. (BARROCO, 2001).

Para exemplificar, é possível sistematizar como acontece esse processo, complementando o Esquema 1, reproduzido acima:

Esquema 2 – Significações

Flecha/faca: “Objeto de caça”



Significação convencional compartilhada por nossos ancestrais para esse objeto sínico: “Simboliza o momento em que os homens se uniam para caçar e prover os alimentos para saciar suas necessidades, por outro lado, também pode veicular interpretações singulares para cada sujeito, assim sua interpretação depende de cada pessoa e do contexto em que ela se encontra, esse fenômeno é denominado na teoria vygotskiana como produção de **sentidos subjetivos**”.

Flecha/faca: “Objeto de caça”



Sentido do objeto sínico para as ancestrais mulheres: “Perigo ou perda do provedor de suas necessidades”.

Sentido do objeto sínico para as crianças ancestrais: “Possibilidade de assumir o papel de progenitor da família, a passagem da vida infantil para a adulta”.

Assim, o sentido se refere à maneira particular de apropriação que os indivíduos adquirem das significações sociais compartilhadas e que podem ter distintas configurações em contextos diferentes.

Essas breves considerações parecem ser, no momento, suficientes para que se compreenda que o signo é um instrumento criado pelo homem, que conceitua a realidade material e não material, possibilitando seu compartilhamento (PINO, 2000). Outro aspecto que merece atenção refere-se ao uso do trabalho quando o homem centra-se apenas em seus aspectos produtivos, não se preocupando com as consequências naturais e sociais que

pode vir a sofrer por explorar e/ou modificar a natureza. Quando algo natural é explorado e esgotado pela ação humana, sem que seus possíveis efeitos negativos sejam neutralizados, o resultado é a deterioração. Segundo Antunes (2004), a ruptura do modo de produção comunal primitivo determinou o advento das sociedades de classes, com suas novas formas de produção e de exploração da natureza e a divisão das comunas em classes dominantes e dominadas. Às primeiras destinou-se o poder sobre a produção e, às outras, restou-lhes apenas a rendição e a venda de sua força de trabalho como meio de sobrevivência.

O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a [...]. Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias, a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com frequência, anulam as primeiras. (ANTUNES, 2004, p. 23).

Ao transformar a natureza em prol de seus benefícios – a exemplo da criação da máquina de vapor –, os homens do século XVII e XVIII talvez não imaginassesem que estavam criando um instrumento que levou não só à transformação do modo feudal de produção (que passou a ser o próprio do capitalismo), como desenvolveu um modelo de dominação social que acentuaria ainda mais as relações de dominação entre os homens: as riquezas ficavam nas mãos de uma minoria, a qual passaria a ditar a ordem social, promovendo sucessivas lutas entre burgueses e proletários na Europa e no mundo (ANTUNES, 2004).

Hoje, as relações sociais de trabalho sustentados pelo modo capitalista de produção apresentam duas características básicas: o trabalhador é mantido sob pleno controle do capital e fornece para o capital sua mão de obra. Nesse sentido, o trabalhador é subjugado pelo capital e, de certa maneira, a ele pertence (ANTUNES, 2004). Para quem vende sua força de trabalho, a condição de escravo de outros homens é sempre presente, pois o capital tem o domínio geral das condições objetivas da força laboral. Dessa forma, “na luta puramente econômica, o capital é a parte mais forte” (ANTUNES, 2004, p. 95). Isso explica porque, no modo capitalista de produção, o trabalhador fica submetido ao estranhamento, à coisificação e à abstração: raras vezes ele conhece plenamente o processo e a finalidade do que produz. Ademais, o resultado de seu trabalho não lhe pertence: é externo a seu ser, não é inerente a suas carências, nem o trabalhador se realiza como responsável por sua sobrevivência.

De modo mais claro: a organização do trabalho não nos coloca numa relação real e direta com necessidades humanas, a atividade produtiva não tem o sentido de ser o desenvolvimento e a satisfação de necessidades e potencialidades compartilhadas; antes, o trabalho torna-se meio de sobrevivência, e apenas indiretamente, por meio das relações de compra e venda e no mercado, é que qualquer tipo de necessidade pode ser criada e atendida. (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 89).

Conforme apontam Furtado e Svartman (2009), o trabalhador não trabalha para si, mas para o lucro do capital, para a mais-valia se fazer presente. Somente uma parte do valor gerado por seu trabalho é pago: o excedente é de apropriação exclusiva do capital. Assim, quanto maior for a exploração do trabalhador, maior será a margem de lucro para o capitalista. Mas essa forma de lucro – cabe aqui salientar – não pode ser utilizada de forma máxima, em função da condição frágil da vida do homem: se explorado até o limite de sua resistência – um fenômeno descrito como **mais-valia absoluta** –, ele pode morrer. Sabendo que não é lucrativo esgotar o trabalhador até seu limite, outras formas são gestadas pelo capital para manter a lógica produtiva do mercado.

A intensificação do trabalho acontecerá com o incremento científico e tecnológico, caso em que o controle sobre o trabalhador continua mantido, mas com novas feições. O trabalho será, sim, intensificado e produzirá mais lucro em horas reduzidas, um fenômeno que é conhecido como **mais-valia relativa** (ANTUNES, 2004). Assim, a “tecnologia empregada com o intento de aumentar a produção altera, concomitantemente, o próprio trabalho, que passa a ser reorganizado, reestruturado, readaptado, geralmente exigindo do trabalhador maior esforço e envolvimento” (BARBOSA, 2009, p. 7). Essa condição manifesta-se também no trabalho docente.

Considerada a condição de escravo do homem na sociedade vigente (capitalista), pode-se concluir que o trabalhador não pode viver e muito menos trabalhar sem permissão do patrão, que é, em última instância, também seu dono. Por mais que se possa presumir que o trabalho genérico¹² seja a força motriz da sociedade, pois sem ele não há vida, nem cultura, nem conhecimentos em uma sociedade, é incongruente que, como proletariado, o trabalhador moderno só possa sobreviver se encontrar trabalho e só encontrará trabalho se

¹² Segundo Furtado e Svartman (2009, p. 90), a “ideia de ser genérico refere-se à possibilidade de que o trabalho seja feito sob a forma de apropriação da história de uma cultura, de todos os seus meios e técnicas (e, não, com base em diferenças entre os que estudam, os que planejam e os que executam), sob a forma de uma comunidade real de interesses e necessidades humanas e sob a base democrática de governabilidade dos meios de produção”.

este aumentar o capital (ANTUNES, 2004). Nesse caso, o resultado é um trabalhador anulado, que não é sujeito de sua história: é regido apenas e tão somente pelas leis do desenvolvimento econômico. No “Manifesto Comunista”, Marx e Engels (1848 apud COUTINHO, 2008) concluem que essa condição de escravo só pode ser desmantelada quando os trabalhadores lutarem por sua emancipação, condição passível de ser alcançada quando, coletivamente, assumirem a posição de revolucionários: “a ação unificada do proletariado, pelo menos nos países civilizados, é uma das condições primordiais para sua emancipação” (COUTINHO, 2008, p. 26).

Essas colocações de Marx e Engels merecem atenção porque o objeto (sociedade capitalista) sobrepõe-se à subjetividade do trabalhador (homem genérico), de modo que o homem aparece como particular (sujeito revolucionário), ao mesmo tempo em que é determinado pelas leis que regem o capitalismo. Segundo Patto (1993, p. 12), essa contradição produziu análises distintas nas pesquisas marxianas: “há os que deixam de lado a questão do sujeito e se voltam para a subjetividade das leis do desenvolvimento econômico e, outros, que desenvolvem o mito da classe operária revolucionária e ignoram a crítica da economia, considerando-a irrelevante”.

As colocações de Heller (2008) a esse respeito são importantes. Dedicando-se à construção de uma teoria capaz abarcar as questões políticas, sociais e econômicas que vigoravam no século XX, impossíveis de serem compreendidas por Marx e seus discípulos porque se referiam a problemas que afligiam (e até hoje afligem) a sociedade atual, essa autora faz do indivíduo o centro de suas indagações, compreendendo-o como o sujeito da vida cotidiana: aquele voltado à execução das atividades fundamentais à sobrevivência. A cotidianidade é compreendida por Heller de forma ordinária e independente do modo capitalista de produção: faz parte da vida de todo homem e, assim sendo, o trabalho humano deve ser articulado tanto à cotidianidade quanto à atividade do humano genérico, expressando que a vida cotidiana é fundamental na existência humana, justamente em virtude de sua característica singular de satisfazer a necessidade de obter respostas imediatas dos homens.

A vida cotidiana envolve o contraditório, porque as ações e os pensamentos do homem são regidos por concepções fragmentadas e espontâneas. Essa faceta singular, que normatiza o pensamento e a ação do homem, tende a torná-lo mais propício à alienação (em razão das circunstâncias sociais e históricas da sociedade capitalista) do que a ações reflexivas e abstratas: “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais

se presta à alienação” (HELLER, 2008, p. 57). Ao levar essa proposição para o campo do trabalho regido por relações capitalistas, tem-se, sem dúvidas, um trabalhador acometido pela alienação, que apenas executa o que lhe cabe em sua esfera laboral.

Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas [...]. Como dissemos, o moderno desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da cotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas onde não é necessária, nem constitui uma condição prévia da orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo para essa última. (HELLER, 2008, p. 58-59).

Por outro lado, a autora argumenta que “as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura [cotidiana] podem, perfeitamente, deixar ao indivíduo uma margem de **movimento e possibilidade de explicitação**” (HELLER, 2008, p. 57, grifo meu). Fica claro, segundo Heller, que não existe nenhuma relação social totalmente alienada ou cristalizada. Mesmo quando administrada pelo modelo atual de produção capitalista, da relação de poder também podem surgir o questionamento, a rebeldia e a dúvida. Acrescenta a autora que, quanto maior estiverem presentes nas decisões do homem a moralidade e o compromisso¹³, maior serão suas possibilidades de distanciar-se do ócio do cotidiano, “quanto maior for a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão sobre uma dada alternativa, tanto mais essa decisão se eleva acima da cotidianidade” (HELLER, 2008, p. 24).

Percebe-se que, por estarem de posse do conhecimento científico e artístico, os pequenos movimentos de grupos sociais comprometidos com a transformação da ordem social opressora (mesmo frente ao sistema vigente, que promove mais e mais e mais a alienação dos homens¹⁴) adquirem maior movimento e destreza para romper com o ritmo fixo, com a regularidade da vida cotidiana. Ou seja, as abstrações que alcançam por estarem de posse do saber artístico e científico permitem que suspendam,

¹³ Ao considerar as colocações de Heller sobre a moral, BARROCO (2001) disserta: “A moral não responde apenas às necessidades da singularidade voltadas exclusivamente ao ‘eu’, ou a formas de ser reprodutoras da alienação. É possível que a motivação moral que envolve escolhas e decisões exigidas pelo ato moral seja intensa e se alargue de modo a se afastar momentaneamente da cotidianidade, permitindo que o indivíduo se eleve à sua dimensão humano-genérica”.

¹⁴ Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST, nascido em 1984); Movimento Negro (MN, nascido em 1931); Brasil Sem Homofobia Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual; Movimento Feminista, com seu maior marco em 1918, quando as mulheres na Inglaterra conquistaram seu direito ao voto; Movimento Estudantil (ME, que teve grande participação no Brasil no período da ditadura, na saída do presente Collor da presidência, nas reformas universitárias), entre outros.

momentaneamente, qualquer atividade que não esteja em foco durante o processo de reflexão para alcançar a resolução daquilo que consideram ser importante¹⁵.

A passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para os pequenos grupos que se indagam “por quê?”, “como?”, e nos quais se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser objetivo – “faço com ele, nós”), é feita de pequenas conquistas. O meio pelo qual se realiza essa passagem é a prática política, não necessariamente partidária. É no plano de um trabalho invisível, em pequenos grupos, que se toma consciência da alienação e de que agindo é que se acaba com ela. Dessa forma, Heller invalida a possibilidade de uma leitura de Marx segundo a qual há uma sequência mecânica de modos de produção. No contexto de suas ideias, a revolução é possibilidade e não destino – e será feita na vida cotidiana. Essa possibilidade não é natural, depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente. (PATTO, 1993, p. 132).

A suspensão da vida cotidiana não é uma fuga; é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam freqüentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida. (NETTO, FALCÃO, 1989, p. 27).

De acordo com as proposições de Mészáros (2008), uma sociedade só pode alcançar sua liberdade e superar a lógica desumana do capital (que se sustenta na exploração do trabalhador, no lucro e na competição) tomando posição contra a ordem vigente. Seria a educação um meio de transformar essa condição opressora? Mészáros salienta que a educação deveria ser o caminho para a transformação, mas se tornou mero instrumento de mercado: nas escolas, são transmitidos os valores e as ideologias das classes dominantes, são mantidas intactas as determinações estruturais da lógica global do sistema produtivo. Diante de tais determinações, os professores acabam exercendo uma docência que se estrutura nos limites rígidos do capital.

Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles [professores] devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada com inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. **Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação.** (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo meu).

“Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação”. Assim como Heller (2008), o autor destaca que as relações de

¹⁵ Tendo feito uma profunda análise dos escritos de Georg Lukács, Heller (2008, p. 42-43) afirma que a arte e a ciência produzem no homem a condição de romper com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, já que o conhecimento científico aparta do homem a teologia do singular, “desantropocentriza” e a arte resgata a autoconsciência e a memória da humanidade (características de posse dos grupos que lutam para modificar a ordem das coisas).

dominação presentes na sociedade e no trabalho são geradoras não só do conformismo e da alienação, mas também de possibilidades de libertação e mudança. Ao analisar como se configura o trabalho docente, parece ser preciso uma percepção dupla desse ofício, ou seja, as categorias de contrastes da profissão são regidas não só pela manutenção, mas também pela conscientização. Ambos os fenômenos podem ser encontrados juntos ou com a prevalência de um sobre o outro, como bem elucida Caldas (2007, p. 12, 51):

O que queremos dizer é que podemos encontrar professores reprodutores da ordem ou trabalhadores genéricos. A dialética humana está fortemente presente nesta dualidade, já que nosso pressuposto percebe os processos determinados ao mesmo tempo dinâmicos, contraditórios e históricos, ou seja, são reconfigurados constantemente pela história e na história do homem ao contrário de serem percebidos apenas como pré-determinados. Assim, vemos o docente, não como sujeito totalmente controlado pelo capital, apenas regido pela vida cotidiana e muito menos como sujeito de plena realização, mas cercado de determinações contraditórias, que podem gerar tanto estagnação como superação.

Considera-se que a atividade escolar relaciona-se com esta dupla determinação, tanto do ponto de vista dos conteúdos de seu trabalho, que têm sua gênese e finalidades demarcadas pelo mundo do trabalho, quanto pela forma de realização do trabalho escolar, como espaço de reprodução da existência individual e social [...]. Esta mesma relação contraditória frente ao trabalho, como atividade em si e como produção da riqueza genérica da humanidade, engendra as forças de superação da alienação, que se explicita pelo confronto cada vez mais agudo entre forças produtivas e relações de produção, pano de fundo das constantes crises econômicas e sociais.

Segundo a autora, fazendo referência às colocações de Heller (2008), não existem relações regidas apenas pela cotidianidade. Embora seja preponderante e fundamental para nossa existência heterogênea, a vida cotidiana também dá ao homem espaços alternativos, escolhas morais e individuais, de modo que, quanto maior for a motivação moral do sujeito na conquista do humano-genérico, maior será sua propensão para aproximar-se da genericidade. Todavia, as contradições presentes no fazer dos professores, tanto as voltadas para as transformações como para a estagnação, são formadas por valores. Caldas e Kuenzer (2009) analisam que o raciocínio que inspira nos docentes ações de resistência ou de desistência¹⁶ pode estar ligado tanto aos interesses da categoria como a uma adesão aos valores repressivos da ideologia dominante. Desse modo, apenas reconhecer ações (de oposição ou de resistência) não representa, necessariamente, que há um potencial

¹⁶ Para os autores, o termo “desistência” representa a perda do sentido do trabalho e a falta de comprometimento com a organização em que os professores atuam e com os comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório, como espaço de luta contra o pensamento hegemônico.

transformador, pois tais ações nascem no campo da subjetividade, perpassadas por discursos e valores sociais, sendo muitos destes últimos advindos da ideologia vigente.

Na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais, enquanto simultaneamente se alia à lógica da dominação ideológica ao invés de desafiá-la, ele cai não sob a categoria de resistência, mas sob a de seu oposto, isto é, a de acomodação ou conformismo. (GIROUX, 1986, p. 147 apud CALDAS; KUENZER, 2009, p. 21).

A título de exemplo: não é raro ouvir do professor um discurso inovador, de uma prática reflexiva não opressiva, atenta às idiossincrasias dos alunos (a fim de ajustar o ensino a suas necessidades específicas), ao mesmo tempo em que exercem uma prática tradicional, na qual raramente demostram preocupação consciente a respeito dos efeitos dessa ação nos discentes. Percebe-se que esse discurso encarna aspectos da singularidade dos professores e, possivelmente, gera eventuais transformações em sua prática. Não obstante, no mesmo discurso, estão embutidas também contradições, já que, ao exercer a docência, os profissionais permanecem no conformismo porque, por mais que revelem a importância do exercício de uma docência eficaz, continuam produzindo uma atividade educativa não condizente com a que se espera de um bom educador, algo que talvez seja justificável em função de sua relativa autonomia didática, de sua formação precária, da ausência de recursos etc., que podem atuar como inibidores de suas reais intenções (CALDAS; KUENZER, 2009).

Voltando à discussão anterior, é possível afirmar que o trabalhador docente também vende sua força de trabalho para o capital e que seu ofício se assemelha aos demais trabalhos? Pode-se inferir que sim. Mas cabe a esta pesquisa elucidar como esse processo acontece, já que o professor exerce um ofício de características peculiares: a natureza do produto de seu trabalho não é de base material e, por isso, não acontece cisão entre produto e produtor; todavia, as mediações que ocorrem entre capital e trabalhador dão-se de forma indireta, ***via mecanismos persuasivos e obrigatórios que os submetem à exploração*** (CALDAS; KUENZER, 2009).

Os compromissos exigidos e renovados progressivamente, sua execução, os benefícios e malefícios agregados a resultados obtidos¹⁷, o uso de materiais obrigatórios

¹⁷ Os professores da rede municipal de São Paulo recebem um prêmio por seu desempenho na educação (PDE). Se faltarem durante o ano, o valor total do benefício é descontado de acordo com suas ausências. Para pormenores a respeito de como esse processo acontece, consultar o site da prefeitura: <<http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/indique/>>.

(sem ter o professor como agente principal para avaliar sua pertinência à clientela assistida), as políticas implantadas (sem levar em conta os impactos sobre o professor e os alunos), entre outros fatores, revelam o controle do capital sobre a atividade do professor e, ainda, certa organicidade do sistema de ensino que é semelhante ao da classe trabalhadora industrial (TARDIF; LESSARD, 2012).

Dessa forma, o trabalho docente, **em termos de processo**, pode ser igualado ao trabalho empresarial, porque possui inúmeras características e semelhanças, como o uso de tecnologias para a redução dos custos; o aumento da força de trabalho; a terceirização do serviço; os benefícios e prêmios para profissionais que cumprem metas estabelecidas e a punição para os que não a atingem; a contratação de profissionais para fins específicos, entre outros¹⁸. Processo muito bem elucidado por Tardif e Lessard (2012, p. 24):

A escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata um grande número de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professor e aluno) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por lei e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc.

O controle sobre a força de trabalho do professor é percebido nas medidas de eficácia dos resultados de suas atividades em sala, no controle do tempo que é efetuado e no crescimento da burocratização das tarefas diárias,¹⁹ que traduzem a racionalização das instituições de ensino a fim de “enxugar” substancialmente suas finanças. Veja-se como

Portaria nº 5403/07 – SME. Art. 1º - Fica reorganizado o Programa Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal para todos os anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio- EMEFs e Escolas Municipais de Educação Especial- EMEEs, nos termos desta Portaria.

Portaria SME nº 5.285, de 04/12/09, que dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) nas escolas municipais de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, em especial, no seu artigo 6º; - as diretrizes, normas e procedimentos para matrículas na Rede Municipal de Ensino contidas na Portaria Conjunta SEE/SME 01/12 e na Portaria de Matrícula publicada anualmente. Lei nº 14660/07 de 26 de dezembro de 2007. Art.40-44; 51-52.

¹⁸ Despachos do Prefeito - DOC 32129/2012: autorizo, em caráter excepcional, com fundamento na Lei 10.793/89 e no art. 108 da Lei 14.660/2007, nova contratação, pelo prazo máximo de 12 meses, a partir de fevereiro de 2013, de 700 profissionais para o exercício da função de professor de Ensino Fundamental II e Médio, nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes e Educação Física.

¹⁹ Atualmente, todos os níveis de ensino são submetidos a avaliações padronizadas, organizadas e centralizadas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os principais veículos de avaliação são: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

isso se configura na regência dos docentes participantes desta pesquisa e a lei que regulamente seu trabalho:

Lei 14660/07 | Lei nº 14660 de 26 de dezembro de 2007 de São Paulo.
 GILBERTO KASSAB, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 18 de dezembro de 2007, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 16 Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extraclasse, dentre outras:

I - reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações.

§ 1º Não são consideradas horas atividades aquelas destinadas a reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

§ 2º Das 5 (cinco) horas atividade que compõem a Jornada Básica do Docente, 3 (três) serão obrigatoriamente cumpridas na escola e 2 (duas) em local de livre escolha.

Art. 19 Em regime de acúmulo de cargos, inclusive em outros entes federativos, o Profissional de Educação não poderá exceder a carga horária de trabalho semanal de 70 (setenta) horas. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2007).

Conforme a Lei nº 14.660, os professores municipais possuem – além da hora aula – uma carga fixa de atividades extraclasse que comporta um grande número de responsabilidades. Nada simples do ponto de vista pedagógico e humano, porque a relação do professor com seu objeto de trabalho apresenta características distintas daquelas que se estabelecem no trabalho usineiro: o docente trabalha **sobre e com seres humanos**, o que faz retornar sobre si a **humanidade** de seu objeto de trabalho, que é frágil em relação ao trabalhador.

O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do **poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana**, à relação com o outro. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 30, grifo meu).

Muito diferentes do trabalho com objeto material, as relações estabelecidas pelo professor junto ao aluno são ativas e dinâmicas, podendo se manifestar por meio de comportamentos maleáveis ou de resistência: o aluno pode não gostar da matéria que o professor está apresentando, não gostar do próprio professor ou não querer estudar e ir à escola; por outro lado, relações afetivas podem ser estabelecidas, como o prazer de estudar e buscar novos saberes a partir do incentivo do professor. Ao passo que o trabalho efetuado com o objeto físico é neutro, não exige do trabalhador uma relação dinâmica, é inanimado,

não resiste a sua ação, não é ontológico nem possui determinações históricas (TARDIF; LESSARD, 2012).

Quanto ao professor em regência, para que sua atividade aconteça e se efetue com êxito, ele precisa interagir com o aluno, estimulá-lo, mesmo que este mostre resistência. Por isso, a negociação, a persuasão, a sedução, a promessa, o controle etc. configuram as relações que acontecem junto ao aluno. O ofício docente se desdobra na ação, pois estão presentes diariamente na atividade do professor, em cada aula que ministra, não só a instrução, mas também o servir, o ajudar, o impressionar, o inovar, o controlar, o cuidar, o supervisionar – que se ligam à complexidade da linguagem, à afetividade, a o juízo de valor, à empatia, entre outros. Além disso, o aluno é obrigado a estar na escola, razão pela qual o professor tem de ter manejo, “jogo de cintura” e competência para estimulá-lo e convencê-lo a participar das aulas (TARDIF; LESSARD, 2012).

Como se pode ver, o objeto de trabalho do professor é complexo. Considerem-se suas cinco horas de jornada básica de regência, atreladas a mais uma hora adicional por semana para planejamento, pesquisa, reunião de pais, seleção de materiais pedagógicos, busca de formação complementar a fim de atender algumas especificidades dos alunos com deficiências cognitivas ou físicas (mais formação contínua para fins de qualificação profissional), elaboração de diferentes atividades dirigidas aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças, somadas a mais uma regência em outra escola com outro contexto e clientela diferenciada (novamente agregada às mesmas responsabilidades do ofício), além de outros afazeres, não referidos por lei, como hora de trabalho – reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas – para não mencionar suas responsabilidades pessoais (casa, filhos, cônjuge etc.). Esse amontoado de responsabilidades provoca uma intensificação majoritária; de fato, torna-se bem difícil, para esse profissional, conseguir total êxito no que faz. (TARDIF; LESSARD, 2012).

Conhecendo as categorias da teoria sócio-histórica e como se dá o trabalho nos dias atuais, pretendo analisar as falas de uma professora, que concordou em participar da pesquisa, relatando como vê sua profissão e seu cotidiano, vivido em escolas de periferia. Espero que a análise dessas narrativas permita apreender os sentidos e os significados constituídos por essa docente para as dificuldades e os desafios encontrados em sua profissão, verificando também se e como os problemas relatados impactam em seus pensamentos, sentimentos e ações.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O interesse de Vygotski pela Psicologia: breve resumo de sua época

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa é o da Psicologia Sócio-Histórica. Inicialmente, apresentarei, de maneira breve, a entrada de Lev Semenovich Vygotski na Psicologia e, em seguida, os pressupostos que embasam sua concepção. A Psicologia Sócio-Histórica, distinta das concepções idealistas e ambientalistas, comprehende o homem como sujeito que se humaniza ao apropriar-se da produção cultural e intelectual historicamente acumulada pela sociedade. Assim, para compreender as expressões humanas, aproximando-se de sua singularidade, é preciso estudá-las dialeticamente, ou seja, abordar os processos históricos e as transformações que as constituem. Dentre as categorias de análise dessa vertente psicológica, foram escolhidas as de historicidade, mediação, pensamento e linguagem e, sobretudo, as de sentidos e significados, todas fundamentais para a compreensão dos propósitos deste trabalho, visto que tratam do homem em sua totalidade.

L. S. Vygotski²⁰ (1896-1934) viveu grande parte de sua curta vida na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em um período marcado por grandes transformações, momento em que o país foi assolado por lutas e intrigas, que começaram antes da Revolução Russa de 1917 e se estenderam até a consolidação dos bolcheviques²¹ no poder. Esse período – o da ascensão do socialismo - promoveu significativas mudanças na forma como o homem era entendido até então, exigindo a constituição de novas formas de compreender e explicar o mundo físico e social²². Segundo Tuleski (2002), a análise de Vygotski sobre a crise da “velha Psicologia” mantinha estreita relação com a luta concreta pós-revolucionária, que pretendia superar as relações capitalistas de produção. Entendia-se que a revolução socialista permitiria a construção de uma “nova psicologia”, que sobrepujasse a divergência clássica entre as concepções naturalistas e idealistas, da mesma

²⁰ Nas edições portuguesas e nas norte-americanas a grafia utilizada para o autor é Vygotsky, embora em muitas traduções espanholas e brasileiras também encontramos Vygotski, que é a que mais se aproxima da grafia russa. Por esse motivo, optei por adotar, neste trabalho, a segunda grafia.

²¹ O termo “bolchevique” (em russo: Большевик) significa “majoritário”. Termo que corresponde aos integrantes da facção do Partido Operário Social Democrata, liderado por Vladimir Lênin (1870-1924).

²² As informações deste capítulo foram baseadas, sobretudo, nos estudos de Prestes (2010), Tuleski (2002), Molon (2003) e Pino (1996), que traçam detalhadamente a história da ascensão do socialismo na Antiga União Soviética e os principais pressupostos teóricos que sustentavam a Psicologia da época.

maneira que o modo de produção capitalista seria superado pelo socialista. Mas, como a luta de classes ainda estava em vigor na sociedade russa, também a luta por uma nova forma de estudar os fenômenos psicológicos se mantinha viva. Nesse caminho, Vygotski, após longos estudos das teses de Marx e Engels, apropria-se dos princípios filosóficos, epistemológicos e metodológicos do marxismo, passando a utilizá-los como pilares na investigação da realidade psíquica, a fim de eliminar a cisão estabelecida entre matéria e espírito, presente até então²³ nas concepções vigentes:

Não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é psiquismo; o que desejo é apreender a globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique. (VYGOTSKI, 1991, p. 391 apud DUARTE, 2000).

Nuestra ciencia no podía ni puede desarrollarse en la vieja sociedad. Ser dueños de la verdad sobre la persona y de la propia persona es imposible mientras la humanidad no sea dueña de la verdad sobre la sociedad y de la propia sociedad. Por el contrario, en la nueva sociedad, nuestra ciencia se hallará en el centro de la vida. “El salto del reino de la necesidad al reino de la libertad” planteará, inevitablemente, la cuestión del dominio de nuestro propio ser, de subordinarlo a nosotros mismos. [...] Será, en efecto, la última ciencia del período histórico de la humanidad o la ciencia de la prehistoria de esta humanidad, porque la nueva sociedad creará al hombre nuevo. (VYGOTSKI, 1991, p. 406 apud TULESKI 2002).

Nascido em Orcha, na Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, segundo filho de Semion Lvovich Vygotski (1869-1931) e Cecília Moiseevna Vygotskiana (1874-1935), Vygotski tinha profunda consideração pela cidade de Gomel (território judeu na Rússia czarista, província próxima de Minsk), pois para lá se mudou quando era apenas um bebê. Foi também lá que se casou com Roza Semekhova, tendo duas filhas: Guita Lvovna (1925-2010) e Assia (1930-1985). Em Gomel, iniciou a escrita de duas grandes obras (*A tragédia de Hamlet, princípio da Dinamarca* e *Psicologia pedagógica*), permanecendo nessa cidade até mudar-se para Moscou. Criado em uma família de nível socioeconômico elevado, recebeu uma educação esmerada: sua própria mãe, professora, era uma intelectual e ensinou os filhos a dominar várias línguas e a apreciarem poesia. Além disso, Vygotski

²³ Vygotski foi fortemente influenciado pela filosofia de Spinoza, sobretudo por sua *Ética*, uma das primeiras obras literárias que seu pai lhe presenteou e lida por ele no período em que o livro estava proibido na Rússia Tsarista. Além de Baruch Spinoza (1632-1677), Karl Max (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Vygotski também foi influenciado pelos estudos de Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979), Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), Vladimir P. Zinchenko (1931-), Jerome Seymour Bruner (1915-), entre outros estudiosos da literatura, artes, linguística, psicologia, sociologia e antropologia.

teve tutores, como Salomon Ashpiz, professor de Matemática, e seu primo, o erudito David Vygotski.

Em 1911, iniciou seus estudos primários em uma instituição escolar, mas foi deles dispensado, uma vez que sua formação prévia, obtida por meio de tutores, permitiu-lhe ingressar diretamente no sexto ano do ginásio de Gomel, depois de ter realizado exames referentes aos conteúdos das séries anteriores. Aos 17 anos, terminou o ginásio (1913), obtendo medalha de ouro por sua excelência como aluno. Em seguida, incentivado por seus pais, ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. Mas Vygotski ali não permaneceu nem um mês: fiel a seus interesses acadêmicos por história e filosofia, transferiu-se para a Faculdade de Direito da mesma instituição, ao mesmo também em que ingressava no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski (PRESTES, 2010).

Vygotski interessou-se primeiramente por literatura, mais especificamente pela psicologia da arte, tanto que escreveu, em 1925, um livro sobre o tema. O cerne desse trabalho de enfoque literário era “descobrir os mecanismos psicológicos da reação estética”, como bem frisa Pino (1996, p. 474) em seu epílogo sobre a obra do autor. No entanto, ciente da complexidade dessa questão e da reforma radical que a Psicologia deveria sofrer, Vygotski percebeu que não conseguiria formular uma Psicologia objetiva da arte. Talvez por isso, o autor tenha transferido seu interesse, centrado antes nos objetos da cultura, para a conduta humana.

Quando trabalhava nos problemas da psicologia da arte, Vygotski viu que o perigo principal para a compreensão científica da psique se encontrava nos próprios conceitos e princípios explicativos da psicologia empírica tradicional, que não constituía uma formação homogênea única. Nela conviviam elementos e tendências de diferentes sistemas, tanto materialistas quanto idealistas. (PINO, 1996, p. 475).

Seu interesse por essa ciência teve início quando ainda era estudante de graduação, tanto que sua monografia de final de curso, escrita em agosto de 1915 e concluída em fevereiro/março de 1916 quando estava de férias em Gomel, versou sobre a tragédia *Hamlet*, de Shakespeare. Ao finalizar seus estudos, Vygotski retornou a Gomel para lecionar literatura e psicologia e a partir de então manteve intensa atividade profissional e científica, exerceu a função de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para InSTRUÇÃO e o cargo de diretor do Departamento Artístico do Gubpolitprosvet

(Órgão Regional de Instrução Política), além de publicar mais de 70 resenhas teatrais (PINO, 1996).

Nos anos de 1920, Vygotski teve vários ataques de tuberculose, que o obrigaram a confinar-se por longos períodos em hospitais. Na primavera de 1934, aos 37 anos, sofreu o último ataque de tuberculose e, em 11 de junho, faleceu. Foi enterrado no Cemitério Novodievitchi, em Moscou, levando consigo o livro *Hamlet*, de W. Shakespeare. No regime totalitário de Stálin, seus escritos foram proibidos a partir de 1936 e só voltaram a serem publicadas em 1956 – quando foram traduzidos para o inglês, francês e o alemão. (TULESKI, 2000).

Quadro 2 – Cronologia das obras publicadas por Vygotski²⁴

- 1916 - Estudo sobre *Hamlet*, de Shakespeare.
- 1924 - Questões de educação de crianças cegas, surdas-mudas e com retardo mental.
- 1925 - *Psicologia da arte*.
- 1926 - *Psicologia pedagógica*, publicado pela primeira vez pela editora Rabotnik Prosvechenia. Suas ideias, nesse livro, refletem os desafios com os quais a educação pós-revolução socialista vinha se separando na URSS.
- 1927 - *O sentido histórico da crise na Psicologia*, que tem como título inicial *O sentido histórico da crise na Psicologia*.
- 1928 - *Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil*.
- 1928 - *O método instrumental na Pedologia e o problema do desenvolvimento cultural da criança*.
- 1929 - *Pedologia da idade escolar*.
- 1929 - *Os principais problemas da defectologia contemporânea*.
- 1930 - *Estudos sobre o comportamento*.
- 1930 - *Pedologia do adolescente*, publicação pelo decreto de 1936.
- 1931- *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*.
- 1931- *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança*.
- 1932- *Sobre o problema da Psicologia da esquizofrenia*.
- 1934 - *Pensamento e linguagem*.

Fonte: PRESTES (2010, p. 224-242).

²⁴ Para mais informações a respeito das obras e da vida de L.S. Vygotski, consultar Prestes e Tunes (2011).

Quadro 3 - Instituições em que Vygotski lecionou e desenvolveu pesquisas e estudos

- Universidade de Moscou: Faculdade de Física e Matemática, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Pedologia e Defectologia²⁵ da Faculdade de Pedagogia (atualmente, Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou).
- Academia de Formação Comunista Krupskaia.
- Cursos Superiores Científico-Pedagógicos.
- Instituto de Pedologia e Defectologia.
- Instituto de Proteção da Saúde das Crianças e dos Adolescentes.
- Instituto de Medicina de Moscou.
- Conservatório de Moscou, Faculdade de Pedagogia.
- Instituto de Indústria e Pedagogia Libknerrt.
- Instituto de Pedagogia de Leningra do Guertsen.
- Instituto de Formação de Quadros do Comissariado do Povo para Saúde da Ucrânia.
- Instituto de Psiconeurologia de Rharkov.
- Instituto de Psicologia Experimental.
- Instituto Experimental de Defectologia.
- Instituto Estatal de Pedagogia Científica.
- Laboratório Psicológico da Primeira Universidade de Moscou.
- Clínica de Doenças Nervosas.
- Laboratório de Conhecimento Artístico-Experimental, entre outros.
- Membro da Presidência da Academia de Formação Comunista Krupskaia, no qual dirigia o setor de infância difícil do Comissariado do Povo para InSTRUÇÃO.
- Departamento Cultural da União Regional dos Trabalhadores de InSTRUÇÃO.
- Membro da comissão de disciplinas na Segunda Universidade de Moscou.
- Presidente da Associação Russa dos Trabalhadores da Ciência, Arte, Técnica para a colaboração com a construção socialista.
- Deputado da Região Frunzenski do Conselho dos trabalhadores, dos camponeses e dos soldados do exército vermelho, na sessão de InSTRUÇÃO do Povo.

Fonte: PRESTES (2010, p. 241-242).

Em síntese, de ampla formação humanista e vasta bagagem cultural, formado em Direito, estudioso da Filosofia, especialista em literatura, crítico de arte e pertencente a uma próspera família judia, Vygotski, motivado pelos conflitos sociais e culturais de sua época e lugar, interessou-se pela gênese da cultura e procurou reformular as várias teorias e sistemas do pensamento psicológico, dialogando criticamente com o Behaviorismo, a Gestalt e a Psicanálise. Analisou exaustivamente as propostas metodológicas que embasavam essas teorias, o que lhe permitiu identificar a crise em que a ciência psicológica se encontrava: encerrada nela mesma, sustentada ora por pressupostos que desconsideravam a consciência, ora se distanciavam das condições materiais que a constituem.

²⁵ Ciência que estuda os defeitos do cérebro e do sistema nervoso.

É importante salientar que Vygotski não menosprezava o conhecimento psicológico construído até então, mas lhe era impossível ignorar suas limitações. A Psicologia, em seu entender, enfrentava uma grande crise metodológica, que precisava ser superada. Como fazer isso? Inspirado pelas ideias de Marx, Vygotski sabia que a nova Psicologia não deveria ser uma apropriação simples do marxismo, mas mediada por suas ideias. Com base nesse pressuposto metodológico marxista, Vygotski elaborou uma inovadora forma de conceber a ciência da Psicologia. Pode-se dizer que este foi o fio condutor de sua elaboração teórica na investigação dos fenômenos psicológicos superiores. (MOLON, 2003, p. 43).

Embora já dispusesse de um rico acervo de informações, a Psicologia da época dispersava-se em distintas disciplinas isoladas, cujos diferentes aportes teórico-metodológicos diminuíam sua consistência: dados heterogêneos, colhidos por métodos variados, muitas vezes empregados de forma ambígua. Era necessário repensar suas propostas. No ensaio “O significado histórico da crise da Psicologia” (1927), Vygotski, pergunta, afinal, o que é a Psicologia. Esse questionamento era uma afirmativa de que a ciência não existia (na correta concepção da palavra), pois carregava “uma considerável divergência de opiniões”.

Em diversos momentos de seus escritos, Vygotski angustia-se com os conceitos psicológicos das duas tendências, pela sua falta de clareza. Ele demonstra quanto um determinado conceito parece abranger tudo e, ao mesmo tempo; nada, tornando-o inacessível, sobretudo quando se dá a mesma denominação para coisas diferentes. (TULESKI, 2002, p. 69).

Em 1923, no I Congresso de Psiconeurologia, os embates entre idealistas e ambientalistas tinham se acirrado, mas sem trazer grandes avanços, pois ainda imperavam visões reducionistas e mecanicistas. Nesse evento, dois estudiosos destacaram-se: Bekhterev (1857-1927), que aprofundou suas análises sobre a reflexologia²⁶, demonstrando preocupação com a sociedade e a natureza, incorporadas em uma visão ainda muito vinculada à Psicologia subjetivista e idealista; e Kornilov (1879-1957), que buscava atrelar conceitos psicológicos aos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético. A pretensão de ambos era construir uma Psicologia marxista; contudo, suas intenções foram apenas incipientes. Há, então, na URSS, no início do século XX,

²⁶ Nome dado por Pavlov aos processos comportamentais responsáveis pela adaptação dos organismos às mutantes condições ambientais externas. Esse termo era utilizado de forma a complementar o conceito de processos psicológicos inferiores, que se referia à atividade reflexa fisiológica elementar, sobre a qual se estabeleceriam todos os demais processos psicofisiológicos.

várias psicologias competindo entre si: a Reflexologia de Pavlov e Bekhterev, a Reactologia de Kornilov, a Psicotécnica ou Psicologia industrial, a Pedologia²⁷ de Blonski e, por último, as bases que viriam a estruturar os pressupostos que culminariam na vertente sócio-histórica (MOLON, 2003). É nesse cenário de conflitos, em 1924, que Vygotski, com apenas 28 anos de idade, no II Congresso Panrusso de Psiconeurologia, se manifesta, abordando um tema complexo, sobretudo para alguém que não era da área: os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem.

Quando Vygotski se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a ideia seguinte. Mesmo se o conteúdo de sua exposição fosse corriqueiro, seu desempenho seria considerado notável pela persuasão de seu estilo. Mas sua comunicação não foi, de forma alguma, vulgar. Em vez de escolher um tema de interesse secundário, como poderia convir a um jovem de vinte e oito anos falando pela primeira vez em um encontro de projetos colegas de profissão, Vygotski escolheu o difícil tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. (LÚRIA, 2003 apud MOLON, 1988, p. 21).

A.R. Luria ficou tão impressionado com a exposição que, assim que o orador terminou sua fala, aproximou-se e pediu licença para ver o texto. Qual não foi sua surpresa, quando viu que diante de Vygotski havia uma folha em branco. (PRESTES, 2010, p. 44).

Depois de se destacar na exposição desse congresso, Vygotski foi convidado por Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, unindo-se a outros jovens pesquisadores, Alexis N. Leontiev e Alexander Romamovich Luria. Logo passam a ser reconhecidos como a *troika*, um trio de jovens comprometidos com a elaboração de uma nova ciência psicológica que empregava os pressupostos do materialismo²⁸ histórico²⁹ e dialético³⁰ nas investigações do psiquismo, ou seja, buscava

²⁷ Ciência da criança, que leva em consideração seus aspectos biológicos, antropológicos e psicológicos.

²⁸ Na concepção marxista, a realidade é material, existe independentemente da consciência (pressuposto divergente da concepção idealista, que concebe a consciência independentemente da existência material, de forma que apenas a consciência existe: os demais aspectos – as sensações, as ideias e os conceitos – são dela decorrentes). Na ótica marxiana, esses aspectos, inclusive a consciência, surgem a partir do real, do material: “O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível” (MARTINS, 2008, p. 8).

²⁹ A história é uma questão crucial na obra de Vygotski, pois revela o processo de transformação do homem, que, ao operar na natureza e construir novos modos de existência, firma-se como ser social e histórico, superior às demais formas de vida.

³⁰ Marx e Engels não foram os primeiros a usar esse termo, embora tenham sistematizado o pensamento materialista dialético no século XIX. A perspectiva dialética já aparece na filosofia grega pré-socrática de Heráclito e reaparece também nos representantes do idealismo alemão, Hegel e Feuerbach. A lógica dialética é o método que interpreta a realidade material e histórica, que é essencialmente contraditória e está em permanente transformação. O método dialético não pensa o todo negando as partes que o constituem, como

explicar a natureza social e cultural das funções psicológicas superiores por meio dos mesmos fundamentos utilizados por Marx e Engels para definir a função que a mediação instrumental representa na teoria do trabalho social. Com o passar dos anos, esse pequeno grupo de estudiosos produziu estudos abordando questões variadas como emoções, consciência, atividade humana, pensamento e linguagem, todas atreladas ao método materialista (PINO, 2000).

A *troika* identificou as falhas da Psicologia vigente, principalmente do método ambientalista (E-R), que afirmava ser correto usar as mesmas bases de análise para explicar o comportamento animal e humano, concebendo o homem como um organismo simples, sem contemplar sua especificidade: “embora admitindo que é mais complexo que outros organismos, o homem é equiparado a eles, vendo-o como sujeito às mesmas leis biológicas da evolução: a hereditariedade e a adaptação ao meio” (PINO, 2000, p. 50). Diferentemente da perspectiva vigente à época, Vygotski e seus companheiros afirmam que o organismo humano evolui do biológico para o social: “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VYGOTSKI, 2000, p. 6).

Nesse sentido, os estudos em construção sobre a Psicologia Sócio-Histórica davam primazia às características únicas e próprias dos homens (funções psicológicas superiores), contrapondo-se aos métodos que baseavam suas asserções fundamentalmente nos aspectos psicológicos elementares. Ao mesmo tempo, o grupo vygotskiano considerava também as bases biológicas, entendendo-as como igualmente constitutivas dos homens. Mas, para os autores liderados por Vygotski, as bases biológicas modificam-se quando entram em contato com a cultura. Por isso, a *troika* definia que o desenvolvimento humano se processa dialeticamente, é constituído de progressos e retrocessos, por meio de saltos qualitativos.

As ações humanas não podem, portanto, ser definidas como exclusivamente imediatas, como simples respostas aos estímulos do meio em que o homem vive. Se as funções psicológicas elementares cumprem esse papel, há que se considerar que a vida em sociedade e sua apropriação pelos homens constroem as funções psicológicas superiores, por meio das quais eles se organizam no tempo e no espaço, criam instrumentos, transformam a natureza e são por ela transformados, acumulando, nesse contínuo

também não pensa as partes de maneira abstraída do todo. Ao contrário, as partes são pensadas em função das contradições que engendram entre si e, também, da totalidade que resulta das partes. Para pormenores sobre o método dialético, consultar Konder (1984).

movimento de interação com a natureza e com os demais homens, conhecimentos que serão transmitidos às futuras gerações. Em suma, tudo isso os diferencia, em muito, das demais espécies.

O elemento chave do nosso método, que eu tentarei descrever analiticamente nas seções seguintes, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que **o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência.** Essa posição representa o elemento chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. Todos os métodos do tipo estímulo-resposta partilham da inadequação que Engels atribui à abordagem naturalística da história. Nota-se em ambos que a relação entre comportamento e natureza é unidirecionalmente reativa. Entretanto, eu e meus colaboradores acreditamos que o comportamento humano tem aquela “**reação transformadora sobre a natureza**” que Engels atribui aos instrumentos. Portanto, temos que procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma estrutura analítica. Tenho enfatizado que o objetivo básico de nossa pesquisa é fornecer uma análise das formas superiores de comportamento, mas a situação da psicologia contemporânea é tal, que o problema da análise em si mesmo deve ser discutido, se quisermos que nossa abordagem seja generalizada para além dos exemplos específicos apresentados. (VYGOTSKI, 1989, p. 70, grifo meu).

Até então, a Psicologia apreendia o fenômeno psicológico de forma incompleta, porque aderia a uma concepção mecanicista, determinista e apriorística, que estabelecia dicotomias e/ou fragmentava seus aspectos constituintes: ora priorizava a subjetividade, ora a objetividade; ora o mundo interno, ora o mundo externo; ora dava primazia ao psiquismo, ora ao orgânico, entre outras oposições percebidas como falsas na teoria sócio-histórica emergente. Por fim, pode-se concluir que Vygotski foi o principal expoente dessa teoria, que permaneceu inacabada em virtude de sua morte precoce. O autor não pôde, assim, aprofundar questões relativas ao estudo da psique, tal como pretendia. O formato de seus escritos era bastante sintético, contendo, em muitos, apenas um delineamento de suas principais ideias.

Vygotski traçou os rumos e o trajeto a ser percorrido por seus seguidores na investigação da mente humana, um trajeto seguido, após sua morte, com diferentes ênfases, por Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev. Na atualidade, V. V. Davidov, P. Y.

Galperin, D. B. Elkonin, Z. I. Kalmykova e Krutetski vêm dando seguimento às ideias vygotskianas.

3.2 Psicologia Sócio-Histórica: principais fundamentos e categorias de análise

A Psicologia ganha *status* de ciência em 1875, a partir dos estudos de Wundt (1832-1920). Porém, sem uma base metodológica única que a sustentasse e respondesse à complexidade do fenômeno psicológico, duas abordagens vigoravam na área: uma privilegiava a objetividade e a outra salientava a subjetividade, ambas sendo estudadas e adotadas, sem que se fizesse qualquer tentativa de uni-las (GONÇALVES, 2009). A falha de tais abordagens residia em dar atenção ora para os aspectos subjetivos (ignorando sua materialidade), ora para a materialidade dos fenômenos, menosprezando seus aspectos subjetivos. A fragmentação presente nas correntes psicológicas conduzia a uma compreensão parcial e reduzida de homem e de sua humanidade, inibindo a apreensão de sua totalidade:

A questão estava e está em que, em qualquer dos lados do pêndulo, a compreensão do fenômeno psicológico é incompleta, pois fica sempre faltando o outro lado. Esses aspectos não podem mais ser vistos como em oposição um ao outro. Esses elementos são a contradição presente no fenômeno psicológico: enquanto não assumirmos esse movimento existente no interior do próprio fenômeno, não avançaremos na sua compreensão. (BOCK; 2009, p. 17).

Na tentativa de romper essa visão dicotômica na ciência psicológica, a investigação de Vygotski articula natureza e cultura, atrelando o conhecimento filogenético (referente à história da espécie humana) ao saber ontogenético (que diz respeito à história pessoal de cada homem).

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas à história humana. afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51).

Reconhecendo as diferenças que marcam a filogênese e a ontogênese, Vygotski argumenta que uma não é sem a outra. Na concepção dialética, esse processo não é linear, pois “natureza e cultura constituem estados ou ordens diferentes, mas uma implica a outra” (PINO, 2000, p. 42). Dessa forma, na perspectiva sócio-histórica, o homem é entendido como um ser biológico e social, modificando-se e sendo modificado nas e pelas interações sociais envolvidas nas atividades que buscam assegurar a preservação da espécie e do indivíduo, as quais são engendradas em um dado tempo e em uma determinada cultura. Pode-se concluir, assim, que “a **natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico**” (VYGOTSKI, 2008, p. 63, grifo do autor). Ao apropriar-se do mundo social, o homem não faz uma mera cópia mecânica da realidade. Nesse caso, o todo não é a soma das partes, não forma uma totalidade holística, nem pode ser caracterizado como um fenômeno pronto e acabado, como bem elucida Pino (2000, p. 34), embasado na abordagem dialética: “o todo e cada uma de suas partes concretizam-se em um processo de gênese e desenvolvimento”. Para que as colocações do autor possam ser mais bem compreendidas, é preciso recorrer à categoria de **historicidade**.

Pode-se dizer que o indivíduo é constituído em uma realidade determinada e que dela se apropria de forma particular, tornando-a parte de seu ser, significando-a com base nas inúmeras determinações que o constituem. Os homens não têm, assim, uma história cronológica/linear: eles são engendrados em relações dialéticas e contraditórias, que vão sendo superadas à medida que fatos e eventos são, continuamente, significados e reelaborados em cada momento de sua existência, ou seja, ao longo de sua própria história, na História. De fato, a natureza ganha historicidade quando o homem, buscando transformá-la, sobre ela age, modificando-a e, nesse processo, transforma a si mesmo, pois integra a natureza em sua própria história.

A natureza pode ser entendida em dois níveis, ambos concretos: o ontológico e o dialético. No primeiro caso, é a realidade em si, o dado nos termos de Hegel, ou seja, a realidade como existência independente do homem, aquilo de que fala a ciência. No segundo caso, é a realidade para si, ou seja, para o homem e, como tal, também objetivo da ciência. É neste nível que a natureza tem uma dimensão histórica, na medida em que adquire existência para o homem que, ao agir sobre ela e transformá-la, integra-a em sua própria história. (PINO, 2000, p. 35).

Assim, os homens apenas nascem com as propriedades necessárias para desenvolverem-se como humanos. Mas o que a natureza lhes fornece ao nascer não é suficiente para que consigam sobreviver e, por isso, encontram-se, nas obras de Vygotski,

críticas às concepções que situam os humanos apenas na ordem do biológico e das leis naturais, desconsiderando a cultura e a sociedade como partes intrínsecas do processo de desenvolvimento sócio-histórico. O homem, ao nascer, faz parte do reino animal, mas só sobrevive em um mundo socialmente formado; ele se apropria, por meio de sua atividade e da linguagem, da produção humana socialmente acumulada, humanizando-se:

Quanto mais os homens se afastam dos animais, sua influência sobre a natureza adquire o caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão [...]. Mas nem um só ato planificado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pode fazê-lo. Resumindo: só o que pode fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho.³¹ (ANTUNES, 2004, p. 23).

Na busca da satisfação de suas necessidades, os homens transformam a natureza física, estabelecem relações com outros de sua espécie, produzem novos saberes, constroem a sociedade e fazem história, podem ser entendidos como seres que se desenvolvem permanentemente no espaço social e no tempo histórico. Suas produções (ideias, crenças, valores, conhecimentos), mediadas pelas experiências em um dado momento histórico, refletem a realidade desse momento, dando materialidade a suas ideias no seio da sociedade, ideias que orientam, transformam e desenvolvem suas ações. Como relata Gonçalves (2009), trata-se de um processo permanente de relação dialética, movido por contradições e, segundo uma perspectiva materialista, na qual as ideias possuem seu próprio movimento, razão pela qual ele está atrelado à materialidade, dela emanando.

Os processos psicológicos superiores devem ser estudados como fruto de duas relações não isomórficas que constituem os homens: as relações do mundo intersubjetivo, que são apropriadas por meio das mediações sociais e constituem o plano do sujeito, promovendo o desenvolvimento do psiquismo humano, da subjetividade, a qual é, por sua vez, objetivada pelo sujeito em suas relações com o mundo objetivo, transformando-o. Desse modo, na abordagem sócio-histórica, a dimensão subjetiva não pode ser desconsiderada, nem suas inúmeras mediações, pois isso implicaria negar sua historicidade e naturalizar sua existência.

³¹ Mais considerações sobre o papel do trabalho e o uso de instrumentos físicos e sígnicos foram realizadas na seção **O trabalho docente**, localizada à página 25.

Entende-se por dimensão subjetiva aspectos decorrentes da presença, nos fenômenos da realidade, de indivíduos que são sujeitos. Trata-se de um enfoque que, como em toda a psicologia, aborda os fenômenos psicológicos, portanto individuais. Mas aborda-os enquanto subjetividade constituída na relação com a objetividade. **Por isso nunca são fenômenos apenas individuais; são necessariamente sociais e históricos. E são próprios de indivíduos humanos, que se constituíram historicamente como sujeitos.** (GONÇALVES, 2010, p. 24, grifo do autor).

Se a diversidade, com seus inúmeros aspectos (condições sociais, relações de gênero, ideologias, valores etc.;) que marcam um lugar e uma época específicos, entre outros, determina e constitui os seres humanos – suas formas de ser, pensar e agir –, é porque o processo de apropriação do mundo físico e social os particulariza. Por isso, a apropriação é um fenômeno tanto objetivo como subjetivo. A relação do homem com os mundos físicos e sociais é sempre uma relação mediada: homem, mundo físico e sociedade estão contidos uns nos outros, razão pela qual a categoria **mediação** também contribui para romper a visão dicotômica indivíduo/sociedade. A mediação pode ser entendida como o **centro organizador da relação do homem com seu mundo**, pois ressalta que a realidade não é causal, linear e naturalizada.

A humanidade dos seres humanos decorre dos vínculos que eles mantêm com outros homens. O mundo afeta os homens – e os homens afetam o mundo – porque homem e mundo são instâncias contrárias, que se relacionam entre si sem perder sua unicidade e sem que um possa ser explicado sem o outro (AGUIAR; FUMES; MAZZOTTI, 2010). Toda relação humana é mediada semioticamente por instrumentos técnicos e sígnicos, de modo que o conceito de mediação pode ser definido como um processo intermediário na relação entre dois elementos, como no caso da relação do homem com seu meio social e físico. Essa relação não é direta: ela sofre a influência mediadora dos produtos culturais humanos. O homem, distinto dos animais, não transfere às novas gerações apenas suas marcas genéticas, mas produz instrumentos com objetivos específicos, transferindo também as experiências com o intuito de manter o processo civilizatório. Nesse sentido, o homem é produto e produtor da sociedade. Se a mediação de instrumentos técnicos é fundamental para a produção do mundo material e científico, a mediação por meio de signos, tendo como principal via a linguagem, concretiza-se como produção e apropriação da cultura (PINO, 2000).

O signo pode ser definido como algo que representa algo material ou imaterial – a palavra “árvore” indica algo material, ao passo que a palavra “imaginação” representa algo

abstrato. A possibilidade de representar outra coisa é quase ilimitada, só se restringindo aos termos socialmente convencionais que formam os signos. Desse modo, o homem conta com a possibilidade de intermediar os representantes e as coisas representadas: “em outras palavras, os homens criam entre as coisas relações que não existem nelas naturalmente, daí o caráter convencional dos signos”. Se é possível atribuir significados diferentes a alguma coisa, “o valor de um signo está no que ele significa, ou seja, naquilo ao qual ele refere: a significação” (PINO, 2000, p. 54). Desse modo:

A natureza convencional dos signos faz com que eles signifiquem coisas previamente convencionadas. Assim, uma palavra da linguagem usual significa o que previamente foi estabelecido (convencionado) pelos homens. Isso quase sempre admite uma margem de variação. É a polissemia dos signos – basta consultar um dicionário da língua para certificar-se disso. Entretanto, o poder significante dos signos se limita não ao previamente convencionado, mas ao que os interlocutores convencionam na interação comunicativa. Assim, numa situação de interação verbal ou dialógica, a fala constitui-se numa atividade produtora de significação que extrapola as limitações impostas aos signos pela convenção. Em outros termos, os sujeitos têm o poder de fazer com que as palavras digam mais e coisas diferentes da que elas dizem convencionalmente. (PINO, 2000, p. 54).

Conforme aponta Pino (2000), os significados representam **a significação convencional destinada aos signos pela sociedade**. Ao passo que os sentidos expressam a **significação que os signos, em um contexto discursivo, possuem para cada sujeito particular**, atrelado a suas próprias experiências sociais. Dessa forma, as categorias **sentidos e significados** merecem destaque. Os significados, na vertente da Psicologia Sócio-Histórica, são entendidos como produções históricas e sociais, apropriadas pelos homens na e pela atividade e/ou nas e pelas interações sociais, mediante o processo de apropriação (ou internalização), que dá aos conteúdos apropriados (ou internalizados) outra conformação: o significado particulariza-se e converte-se em sentido. Pode-se afirmar, assim, que os significados se referem às zonas mais estáveis dos sentidos, justamente por serem compartilhados.

Aguiar (2006, p. 14) elucida bem esse movimento: “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas próprias subjetividades”. Na significação, portanto, os significados referem-se a conteúdos socialmente produzidos e partilhados. Posteriormente, quando internalizados, os significados adquirem novos sentidos, agora singulares e idiossincráticos, construídos pelo sujeito em sua subjetividade.

Os sentidos subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, ou seja, uma produção social diferenciada, que caracteriza um espaço social relevante para ele [...]. O sentido não representa nunca uma expressão psicológica pontual, mas expressa sempre a integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais que legitimam uma zona do real para o sujeito. (REY, 2004, p. 17).

Cabe lembrar que, como frisam Aguiar, Fumes e Mazzotti (2009), a apreensão do que é próprio do sujeito não é um processo fácil; requer rigor metodológico: como os sentidos não se encontram no plano da aparência, eles são, muitas vezes, inacessíveis ao próprio sujeito, manifestando-se, com frequência, de forma incoerente e parcial. Aguiar e Davis (2011), ao discursarem sobre **os sentidos e significados no contexto escolar**, não se eximem de olhar a condição do trabalho do professor com a complexidade que ela requer, mas reconhecem que desvelar tais mediações— que configuram modos de pensar, sentir e agir— exige que se investigue como a subjetividade dos professores constitui sentidos e significados que norteiam muitas de suas ações ao longo de seu exercício profissional. Ao assim proceder, torna-se possível conceber intervenções mais eficientes, capazes de gerar novas significações. Dessa maneira, dialeticamente, conhecer os significados e sentidos que o professor atribui a determinados pontos nevrálgicos de seu trabalho – aos dilemas que tencionam e fragilizam a profissão docente – pode permitir compreender melhor como configuram o que vivem e trabalham.

Compreender o cotidiano escolar requer, portanto, um movimento investigativo que permita captar, de modo articulado, a totalidade social e a institucional, elucidando seus processos. Um caminho promissor é o de tentar compreender o sujeito da atividade docente, definido, na perspectiva adotada, como síntese de múltiplas determinações. Dito em outras palavras, vale a pena estudar o professor, porque é por meio dele que se pode captar a totalidade e, ainda, a complexidade do social. (AGUIAR; DAVIS, 2011, p. 186).

O ponto de partida sempre será a fala do sujeito, que, sendo significada, contém as propriedades do todo. Ao elucidar essa questão, Gonçalves (2010, p. 31) aponta que a síntese compõe o todo; o singular e o plural estão intrínseca e dialeticamente vinculados e, embora sejam distintos, não podem ser compreendidos de forma isolada ou apreendidos em separado. Isso significa que “o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula, diaeticamente, todas as possibilidades das singularidades a partir das quais ele é produzido”. Apreender os sentidos do sujeito, que se manifestam por meio de palavras com significado, requer que se transcend a

superficialidade do relato, para escrutinar e descortinar as ambivalências, as lacunas e as contradições nele presentes.

É preciso ressaltar que as categorias sentidos e significados não podem ser compreendidos separadamente, como se fossem duas unidades distintas. É apenas no plano formal que elas são tratadas separadamente. Na verdade, uma não pode ser compreendida sem a outra, de modo que significados e sentidos estão imbricados uns nos outros e contêm, portanto, mais do que manifestam. Estudá-los requer, portanto, uma análise cuidadosa, sem a qual não se consegue ter acesso à singularidade construída historicamente pelo sujeito. Essas categorias – significações – podem ser empregadas no campo da Educação, em especial para entender melhor os docentes, a relação que eles estabelecem com seu ambiente de trabalho, as mediações sociais constitutivas de sua forma de pensar, agir e sentir e, sobretudo, como estas últimas afetam, direta ou indiretamente, sua maneira de proceder profissionalmente. Conhecer os significados pode vir a constituir um subsídio importante para a formação docente inicial e continuada, superando eventuais obstáculos que impedem a obtenção dos objetivos educacionais.

Se as significações dos sujeitos são importantes categorias de análise, as de **pensamento e linguagem** precisam também ser elucidadas. Centrais nos estudos de Vygotski, as duas categorias constituem a chave mestra para compreender a natureza da consciência humana. A linguagem ocupa papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados acontece por meio dela: é via linguagem que o ser humano expressa, organiza e constitui seus pensamentos, de sorte que se pode dizer que “**uma palavra é um microcosmo da consciência humana**” (VYGOSTSKI 2008, p. 190).

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica da criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOSTSKI, 2008, p. 62-63).

Os instrumentos sígnicos não exercem apenas uma função comunicativa, pois atuam, sobretudo, como meios de regulação da atividade interna do homem, como bem sintetiza Vygotski (2008, p. 409): “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Antes de sua expressão, o pensamento atravessa os significados e os sentidos já

constituídos pelo sujeito, manifestando-se, na linguagem, sempre de maneira emocionada. De fato, ao materializar-se em linguagem, o pensamento carrega emoções, afetos e sentimentos, algo que faz lembrar que os sentidos e os significados constituídos pelos sujeitos não podem ser apreendidos sem que sejam consideradas as tendências afetivas e volitivas neles presentes. Quando materializada, a linguagem desvenda o pensamento e suas significações e, assim, passa a ser o caminho para interpretar as expressões do sujeito, pois expressa suas zonas de sentidos, ou seja, sua subjetividade. Embora não aprofundando a questão, Vygotski (2009, p. 479) deixa claro que a formação psíquica integra tanto aspectos cognitivos quanto afetivos:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência, que motiva e abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva.

4 MÉTODO

4.1 Pressupostos metodológicos orientadores da pesquisa e procedimentos

O elemento-chave do método vygotskiano encontra-se fundamentado em uma concepção de homem que, ao agir sobre a natureza, tanto a transforma como também é por ela transformado. Em suas palavras, “eu e meus colaboradores acreditamos que a conduta humana exerce aquela ‘reação transformadora sobre a natureza’” (VYGOTSKI, 1989, p. 70). Apreender a singularidade dos sujeitos, indo além do que eles mesmos demonstram, exige coerência com os pressupostos sócio-históricos aqui adotados, cuja origem está no materialismo histórico e dialético. De fato, como bem aponta o autor, o rigor metodológico é essencial, pois, nesse caso, “**o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo**” (VYGOTSKI, 1989, p. 74, grifo meu). Portanto, para compreender o sujeito além de suas aparências, o método deve **converter o objeto em processo, superar a descrição pela explicação e unir os nexos cristalizados nos processos psíquicos**. Mas como isso é processado no método vygotskiano? É o que se verá a seguir.

a) Converter o objeto em processo. No método analítico, as funções psicológicas superiores não podem ser estudadas como simples objetos, cabendovê-las como **processos em contínua transformação**. O modelo experimental empírico de pesquisa ($E \rightarrow R$) pode ser eficaz ao analisar os processos mais básicos e elementares, mas não para investigar as formas de conduta especificamente humanas, uma vez que há grandes diferenças entre o desenvolvimento humano e o do animal. O homem, em sua especificidade, é o único animal capaz de criar instrumentos para manter sua sobrevivência, sendo por meio deles, ao exercer sua atividade de trabalho, que “ele assimila as características da matéria e a transforma (ou seja, imprime-lhe uma forma nova, tal é a ideia de ‘transformar’) e, por esse mesmo ato, transforma-se ele mesmo, desenvolvendo capacidades latentes em sua própria natureza” (PINO, 2000, p. 37).

Nesse movimento, a natureza desloca-se das amarras do determinismo e o homem deixa de ser um mero sujeito, alguém que apenas se adapta às condições naturais do meio. Na verdade, a teoria diz que o psiquismo se forma em um processo histórico e social, que

não é dado *a priori*, embora tenha uma natureza mutável, passível de se transformar conforme seu desenvolvimento. Assim, as transformações do mundo (físico, da vida material e, também, social, da interação humana) produzem mudanças na consciência e na conduta humana, de sorte que os conhecimentos produzidos pelos homens na e pela história são fundantes e constitutivos do que há de específico em cada humano. Por isso, com base nesse pressuposto dialético, o pesquisador não centra sua atenção apenas nos resultados expressos por determinado fenômeno; ao contrário, foca, sobretudo, na maneira como eles se constituíram no desenrolar do tempo. Busca-se entender como as transformações qualitativas do fenômeno em estudo ocorreram ao longo da vida do sujeito, como bem elucida Vygotski (1989, p. 71): “trata-se de uma reconstrução de cada estágio, no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”.

b) Substituição da descrição pela explicação. A mera descrição dos fenômenos não ultrapassa sua aparência: para apreender sua essência, é preciso avançar no entendimento da história que constituiu o psiquismo, o que não implica analisar meros eventos do passado do sujeito, mas sim aqueles processos que se constituíram e transformaram-se ao longo de sua história:

O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis [...]. Assim, para nós, a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando determinar suas relações dinâmico-causais. Entretanto, tal explicação seria também impossível, se ignorássemos as manifestações externas das coisas. Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das idiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as às descobertas de sua origem. (VYGOTSKI, 1989, p. 72-73).

Embora fundamental para a compreensão do dado empírico em estudo, a descrição dos fenômenos não possibilita alcançar o entendimento de sua gênese, das dinâmicas relações causais que foram formadas ao longo do processo, pois os homens são sínteses de múltiplas determinações. No momento da análise, o pesquisador debruça-se sobre o dado empírico e comprehende apenas o que ele explica por si só: trata-se de um momento em que a totalidade do fenômeno revela-se caótica e confusa e o nível de explicação alcançado não é o suficiente para entender sua gênese. O próximo passo é buscar as determinações mais simples, em um processo que estuda o fenômeno não como um todo, que se apresenta

como caótico, mas como resultado de múltiplas determinações. Os fenômenos, a despeito de serem formados em uma realidade contraditória, não se mostram desconectados entre si: ao contrário, em seu contínuo movimento – que vai das partes para o todo e do todo para as partes e vice-versa – produzem novas realidades, novas configurações (SBARDELOTTO, DALAROSA, NASCIMENTO, 2009).

c) Superar os comportamentos fossilizados. Isso significa que os processos psicológicos fossilizados – mecanizados e/ou cristalizados –, mesmo tendo sido constituídos em um longo processo durante a história de cada indivíduo, precisam ser analisados em sua origem:

É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários. (VYGOTSKI, 1989, p. 74).

Como enfatiza o autor, “passado e presente se fundem e devem ser vistos à luz da história”. Desse modo, embora no decorrer da história alguns comportamentos se tornem naturalizados, mecânicos e automatizados, isso não significa que sejam formas inferiores: apesar de terem perdido sua aparência original, eles, independentemente de terem esmorecido e de se manifestarem de forma repetitiva, foram constituídos historicamente e, portanto, precisam ser estudados não pelo que aparecem ser, mas pelo que sua essência revela. Assim, o método é o caminho para a construção de novos conhecimentos sobre os fenômenos, direcionando o olhar do pesquisador para suas contradições, seus movimentos e suas eventuais possibilidades de superar as dificuldades presentes no real. O método dispõe, para tanto, de categorias de análise que auxiliam a desvendar os fenômenos em sua concretude.

[...] categorias são abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos e fenômenos, procurando apreender suas múltiplas determinações e seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam diretamente. (GONÇALVES, 2009, p. 26).

Na Psicologia Sócio-Histórica, as categorias são abstrações fundamentais, pois contribuem para a compreensão da realidade em que se movimenta o próprio sujeito. Isso não significa que, por meio delas, é possível apreender toda a complexidade do real, algo impossível, em razão de seu contínuo movimento. A fim de me aproximar do docente acompanhado neste estudo, escolhi trabalhar com algumas categorias advindas desse

campo do saber, o sócio-histórico, tais como “sentidos”, “significados”, “pensamento”, “palavra”, “mediação” e “historicidade”. As informações coletadas serão analisadas à luz dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, considerando as condições de trabalho dos docentes.

4.2 Participantes e local da pesquisa

No início, minha pretensão era unir seis professores em grupo para que dialogassem entre si e expressassem como percebiam e vivenciavam as dificuldades e os desafios da profissão docente, aprofundando alguns temas: salário, acúmulo de cargo, sobrecarga de atribuições, formação, número de alunos em sala de aula, entre outras questões. Quando entrei em contato com os docentes, essa proposta foi aceita por todos, mas, por razões alheias a minha vontade e capacidade de decisão, não foi possível reuni-los. Cabe ressaltar, entretanto, que sempre que buscava encontrar um horário na agenda de cada professora, elas, sozinhas, comentavam sobre tais temas comigo.

Percebi, assim, que as colocações dos docentes eram tão pertinentes que não deveriam ser desconsideradas. Passei a transcrever suas falas ou, quando isso não era possível, solicitava que registrassem o que estavam pensando. Essa situação me permitiu elaborar os Quadros do Anexo E (Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente). Nesses momentos, não tinha a pretensão de gravar suas falas, já que estava apenas procurando uma maneira de uni-los para, posteriormente, realizar a entrevista em um grupo focal. Esse propósito, embora tenha sido frustrado, fez-me perceber melhor as condições de vida e de trabalho desses professores: eles permaneciam praticamente o dia inteiro em escolas, nas quais acumulavam cargos; trabalhavam e moravam em regiões diversas da Zona Leste de São Paulo e, inclusive, em outras cidades; nos finais de semana, nenhum lazer: esses eram dias dedicados aos afazeres domésticos e, ainda, aos escolares. Semelhança entre os participantes só era encontrada no fato de todos trabalharem nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Pude vislumbrar quão difícil era, para esses professores, o exercício da docência e tomei a decisão de analisar suas falas. Convidei um dos professores para uma entrevista mais aprofundada.

A professora foi selecionada não só porque se disponibilizou em participar da pesquisa, mas, principalmente, porque era a que tinha maior experiência profissional nas

três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Além disso, atendia aos critérios que eu havia estabelecido como fundamentais para alcançar os objetivos propostos no estudo: a) exercer a docência em duas ou mais escolas da rede pública de São Paulo; b) estar no exercício da profissão há dez anos ou mais e acumular cargos por cinco anos ou mais; c) trabalhar em regiões periféricas da cidade de São Paulo, conhecer várias escolas da região e atuar ou ter atuado em diferentes modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, tanto em escolas municipais como estatais); d) ter formação em nível superior e participar de outras formações oferecidas (ou não) pela rede pública de ensino em que trabalham. Esses critérios foram selecionados porque indicam uma intensificação da docência e sua consequente precarização, ou seja, constituem uma vivência carregada de obstáculos, não só para exercer o magistério como também por lhes faltar tempo para aprimoramento e capacitação profissional.

A docente trabalha em um CEU localizado na Zona Leste de São Paulo, região escolhida por ser de fácil acesso para mim, o que facilitou a coleta das informações necessárias para atingir os propósitos da pesquisa. É importante salientar que os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, tomando ciência das metas buscadas e da possibilidade de, a qualquer momento, retirarem-se do estudo, sem que isso implicasse nenhum prejuízo para eles. Uma cópia desse termo está disponível no Anexo A. O CEU é um complexo educacional, esportivo e cultural, caracterizado como espaço público múltiplo. A cidade de São Paulo possui 45 unidades (além do Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis), que comportam um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I (Emef), e podem, também, oferecer ensino de jovens e adultos (EJA). Todas as unidades são equipadas com espaços abertos à comunidade todos os dias da semana, como quadra poliesportiva, teatro, *playground*, piscinas, biblioteca, telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Para as comunidades mais afastadas do centro de São Paulo, os CEUs garantem acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo para seu desenvolvimento.

A professora Cristina (39 anos) está há 15 anos no magistério, nove desses trabalhados na rede municipal de São Paulo (Zona Leste), um ano na rede municipal de Suzano (cidade metropolitana de São Paulo), cinco anos na rede estadual de São Paulo (Zona Leste) e dois anos na rede municipal do interior paulista, lecionando para o ensino

fundamental I. Há sete anos, ela tem desempenhado suas funções em duas escolas. No início, a professora dividia seu tempo entre a rede municipal de São Paulo, atuando na educação infantil, e a rede municipal de Suzano, lecionando no fundamental I. A professora exonerou-se do cargo em Suzano para dedicar-se ao fundamental I na rede de ensino público estadual. Mas permaneceu com os dois cargos. Em busca de melhores salários, realizou outro concurso e ingressou na rede municipal de São Paulo, agora como professora do ensino fundamental II. No momento da pesquisa, mantinha-se em duas unidades de ensino em um CEU, situado na periferia de São Paulo, na já mencionada Zona Leste.

4.3 Procedimentos de coleta

Foram utilizados alguns instrumentos na coleta de dados:

- a) Questionário de nível socioeconômico**, cujo objetivo foi caracterizar os profissionais participantes do estudo (Anexo B).
- b) Entrevista semiestruturada** (Anexo C), gravada mediante anuência da docente e, posteriormente, transcrita. Os encontros com a participante foram feitos três vezes em sua residência, em data e horário de sua conveniência. No primeiro deles, realizei a entrevista semiestruturada com duração de uma hora e 40 minutos. No segundo e no terceiro, que tiveram duração de uma hora, busquei esclarecer algumas colocações que não havia compreendido após a transcrição dos relatos, oferecendo a oportunidade de a docente observar suas primeiras colocações transcritas nos quadros. Além disso, era o momento de articular essas colocações com os dados colhidos na entrevista.

Segundo Gray (2012), a entrevista é a técnica de pesquisa mais adequada quando o objetivo do pesquisador é aprofundar o significado de um determinado evento para os participantes, apreendendo ainda seus sentimentos e suas atitudes. Deve-se, sempre que possível, contar com um roteiro semiestruturado, de modo a permitir aprofundar algumas perguntas ou buscar mais detalhes e esclarecimentos acerca do exposto pelos sujeitos: “A entrevista é uma forma poderosa de ajudar as pessoas a explicar as coisas que até então estiveram implícitas – formular suas percepções, seus sentimentos e seus entendimentos tácitos” (ARKSEY; KNIGHT, 1999, p. 32 apud GRAY, 2012, p. 300). O pesquisador deve manter uma escuta atenta e estar alerta às reações dos participantes (sentimentos, gestos,

sinais de incômodo etc.), a fim de ter acesso a mais informações e direcionar a entrevista, fazendo novas perguntas ou insistindo nas já formuladas. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 308), a entrevista é um instrumento rico, que permite a aproximação dos sentidos e dos significados, razão pela qual deve:

- Ser consistente e suficientemente ampla, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.
- Ser recorrente, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deve ser consultado a fim de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma análise quase conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.
- Havendo condições, empregar outros instrumentos que possam permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais, como para complementar e parear discursos e ações que constam dos objetivos da investigação.

4.4 Procedimentos de análise

A abordagem qualitativa de pesquisa revela-se mais apropriada para apreender as significações constituídas pelo sujeito, já que requer uma maior proximidade do pesquisador com os entrevistados, sem abrir mão das exigências de coletar dados fidedignos, que assegurem análises sólidas. É importante frisar que, no primeiro momento desse processo, ainda na fase empírica da pesquisa, o que se espera é que o pesquisador seja capaz de apreender – ou destacar – das narrativas construídas pelos sujeitos, **a palavra com significado, contextualizada e constituída historicamente**. Aproximar-se da singularidade do sujeito, por meio da complexidade das categorias sentidos e significados, requer, como apontam Aguiar e Ozella (2013), atenção e rigor metodológico, pois os sentidos não se apresentam de forma clara e coerente, justamente por fazerem parte do movimento histórico do sujeito.

Transcritas as entrevistas, devem ser feitas leituras recorrentes e flutuantes das narrativas dos sujeitos. Em seguida, os temas abordados podem ser organizados em **pré-indicadores**, temas mencionados pelos participantes de forma mais persistente, reiterada e emocionada, em suas narrativas. Posteriormente, os pré-indicadores devem ser aglutinados

em **indicadores**, com base em critérios de similaridade, contraste e/ou contradição. Por último, os indicadores são reunidos, sempre fazendo uso dos mesmos critérios, em **núcleos de significações**:

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcreto, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Uma análise acurada, que pretenda apreender os sentidos e os significados sobre algo por meio do discurso dos sujeitos, precisa ir além das aparências dos relatos e das narrativas. Assim, cabe escrutinar e explorar as ambivalências e as contradições de cada núcleo de significação. Isso feito, torna-se possível empreender uma nova análise, denominada, agora, de **internúcleos**, mediante a qual se espera articular as motivações e as contradições que movimentam o sujeito. Nesse momento, alcança-se uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, que integra os núcleos em seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão e da teoria sócio-histórica (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311). A análise de cada núcleo de interpretação, bem como a dos núcleos entre si, faz uso da teoria sociocultural, dos conteúdos identificados nos discursos dos sujeitos e, também, de suas histórias profissionais, sempre na tentativa de se aproximar mais e mais de seus sentidos e significados. Com isso, espera-se desvendar os fenômenos em estudo, retirando deles a superficialidade dos fatos (AGUIAR, 2006; 2013).

4.5 Considerações éticas

Os dados coletados nesta pesquisa não implicam riscos de nenhuma ordem: nem física, nem psicológica e nem mesmo social para os participantes, de modo que se trata de investigação de risco mínimo. Conforme determinação do Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução nº 196/1996, será mantido sigilo sobre as informações coletadas, assegurando e salvaguardando a privacidade, a identidade, a integridade e a autoestima dos participantes e de suas respectivas escolas.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como explicado no método, sentia necessidade de não apenas transcrever a realidade vivida e sentida pelos seis professores com os quais fiz contato, mas também de mostrar como a determinação das políticas públicas paulistas em educação e a regulação do trabalho docente na prefeitura da cidade de São Paulo têm sido configuradas em suas vidas. De fato, com sua ajuda, foi possível apreender como transcorre o dia a dia na docência e identificar possíveis indicadores de sentidos produzidos nas relações entre sua atividade e as dificuldades da profissão.

5.1 Análise das falas das seis professoras contatadas

Nesta seção, apresento como as seis professoras vivenciam as determinações e as mediações que atravessam o trabalho docente, com a finalidade de, mais adiante, discutir a precarização, a intensificação, a desvalorização e a despersonalização do trabalho docente (ver Quadros 2 a 6, no Anexo D). Os seis professores acumulam cargos na rede pública de São Paulo, o que significa jornada dupla de regência. As Tabelas 4, 5 e 6 evidenciam uma docência marcada pela intensificação expressiva do trabalho, camufladas por uma (pseudo) autonomia³². Como se observa na Tabela 7, a docência, para esses profissionais, é regida pela falta de poder organizacional tanto no plano individual quanto coletivo. Seu trabalho não é flexível: ao contrário, encontra-se sujeito a várias relações de poder, controle, regras e normas. Rosso (2006, p. 68-70) conceitua “intensificação”:

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. [...] Quando se trata de trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como o número de veículos montados por dia por pessoa etc. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual ou emocional, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade e na quantidade de serviços. [...] Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas,

³² O Estatuto do Ministério Público do Município de São Paulo delineia os Deveres e Direitos de todos os Profissionais da Educação: Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Art. 51, inciso I – XVI. Disponível em: <www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/CONAE2/Lei14660.pdf>.

cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados.

No contexto escolar, essa intensificação se configura por meio da precarização das condições de trabalho, pelos baixos salários que acabam empurmando os professores a mais de um turno no magistério, pelas novas exigências na gestão da escola e dos currículos, pelas políticas oficiais de formação e a responsabilização por parte dos discursos oficiais. Vejam-se as falas dos três professores a respeito do tema:

Professora 3: [...] a falta de professores, onde sobrecarrega os outros [...]. Além das desigualdades de direitos, como o recesso de inverno que não tínhamos, hora de intervalo, insalubridade por ouvir barulho constante, machucar coluna, contato constante com fezes, urina, muco, viroses, gripes, etc.

Professora 4: [...] fico em casa trabalhando por tanto tempo que fica difícil calcular um tempo... É muito tempo.

Professora 5: Nossa, pensando nisso, dá vontade de desistir... Não quero pensar... Não é?... Fico mais tempo fora do que em casa; saio às 5 horas da manhã chego às 9 horas da noite.

Esse recrudescimento contribuiu não só para a reestruturação de sua regência como para uma intensificação das pressões e do peso que recaem sobre os professores, colocados, à vista de todos, como responsáveis pela implementação das mudanças e pelos resultados escolares de seus alunos, da escola e, em última instância, do próprio sistema educacional. Como consequência, observa-se um crescente constrangimento entre os professores, ao verem ser atribuída a eles toda a carga dos programas implantados, independentemente do êxito ou do fracasso (OLIVEIRA, 2004). Além disso, ao assumirem como tarefa docente as múltiplas atribuições e exigências que lhes são feitas – algumas delas totalmente alheias a sua formação, que fogem a seu controle: atuar como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo e, outras tantas –, as escolas contribuem para acentuar o sentimento de falta de profissionalização, de desmantelamento da identidade profissional, de perda de autonomia, de desqualificação e desvalorização do trabalho que realizam.

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas; contudo, eles expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo. Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática,

pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificam substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As falas das professoras também expressam o que Oliveira encontrou em seu estudo:

Professora 3: [acham] que a escola deve ser a salvadora de todos os seus problemas. Se o leite , o material, o uniforme não vem, de quem é a culpa? Do professor? Se o material perde, se o aluno pega piolho, caderno não deu tempo de corrigir um dia pela enorme quantidade de alunos e problemas, a culpa é do professor? Enfim, a culpa é sempre do professor.

Professora 5: [...] tem coisa que vem de casa, mas hoje o professor que faz tudo... É bem difícil.

Professora 6: [...] mas a inversão de papéis que tenho que assumir me desagrada muito... Tenho que fazer tudo o que não me cabe.

Tanto Codo (2002) como Pereira (2012) constataram em seus estudos que as exigências que permeiam as atribuições docentes têm levado muitos desses profissionais a apresentarem problemas de saúde e sofrimentos psíquicos. O mesmo foi averiguado por Simplício e Andrade (2011), ao entrevistarem 34 professores da rede municipal de São Paulo e analisarem os quatro momentos da vida desses profissionais (estágio, início da carreira, experiência profissional e final de carreira). As autores computaram três fatores como responsáveis por sintomas prejudiciais à saúde desses docentes: exaustão emocional, despersonalização e diminuição de sua realização profissional. Concluíram ainda que ser professor exige saberes que estão além de sua formação, de modo que o processo de adoecimento é desencadeado em seu próprio ambiente de trabalho, local onde é construída sua história individual e sua identidade social.

Sobre a temática em foco, são pertinentes também as análises de Caldas (2007, 2008) e Caldas e Kuenzer (2009), as quais apontaram que muitos profissionais do ensino acabam apresentando sinais de desistência: manifestam não encontrar mais sentido no trabalho, mostram descompromisso com a profissão, além de reações de acomodação ou indiferença diante da hegemonia vigente, um fenômeno que abafa a luta emancipatória da

classe profissional e dá sustentabilidade às relações de dominação. Traços que podem ser percebidos nas falas dos professores ouvidos neste estudo:

Professora 1: [...] são 3 horas que me é dada para fazer tudo o que você perguntou... É avaliação, ajuste, preparar aula... Então, se quem estipulou isso acha que dá, vai ter que dá... O que não der, paciência... Pra casa não levo mais: não ganho pra isso.

Professora 3: [...] por vezes sou vencida pelo cansaço físico, mental e pelo descaso.

Professora 5: Nossa, pensando nisso [tempo que se dedica à escola e à locomoção diária], dá vontade de desistir... Não quero pensar... Não é?

Portanto, o ínfimo valor profissional recebido, os níveis altos de desgaste mental, em função do tempo de locomoção, conforme fica visível no relato da Professora 5; o acúmulo de funções sem o implemento de suporte prático, os problemas de indisciplina e violência na escola, a implementação de políticas que não condizem com a realidade vivida, a formação precária, evidentes na fala da Professora 3; a desvalorização da carreira, seguida pela soma de mais aulas em busca de aumento salarial, a elaboração de um grande número de atividades diversificadas decorrentes do grande excesso de alunos em sala, como salienta a Professora 1; entre outros tantos problemas, configuram o doloroso retrato da desistência.

Professora 5: [...] não sou reconhecida profissionalmente e isso é muito difícil, a gente não tem voz... É assim ordem, ordem, ordem, ninguém sabe o que a gente precisa de verdade... Olha, é difícil.

[...] ainda mais com inclusão... Pergunta isso, sou contra, dá muito trabalho; já é difícil com esses, imagina com mais um [...].

Professora 3: [...] pressão contínua que sofremos para dar resultados, sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas.

[...] fora os casos de indisciplina e descaso das famílias que vêm de uma sociedade doente [...].

[...] sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas, como a falta de materiais, apoio familiar, descaso com os portadores de necessidades especiais, onde a professora tem que se virar para atendê-los, muitas vezes sem formação ou informação real dos casos.

Professora 1: Mas a gente precisa acumular...ninguém vive assim porque quer...a gente trabalha porque precisa...quer ver meu contracheque?... Estou brincando, mas é difícil.

[...] 129 alunos por dia.

Tal quadro é sintetizado por Caldas e Kuenzer (2009, p. 32, 34-35):

Há um sentimento compartilhado de que tanto as políticas educacionais quanto a própria sociedade não valorizam o professor, ao mesmo tempo em que o encarregam de novas tarefas [...]. A desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho [...]. O rebaixamento salarial, além do mais, acarreta a limitação do padrão de vida dos professores, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o estreitamento das estratégias para lidar com os problemas do cotidiano.

Essa somatória de fatores gera um grande processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversidade de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais. A intensificação do trabalho representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo: desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área. (APPLE, 1987, p. 9 apud CALDAS; KUENZER, 2009, p. 35).

A **cultura do desempenho** faz uso de uma visão utilitarista do trabalho docente que prioriza a **eficácia** e a **eficiência** do serviço prestado pelo professor, buscando a redução dos custos do ensino para os cofres públicos. Não é por acaso que se observa um interesse maciço de organizações internacionais – como a Unesco e o Unicef – preocupadas em definir os parâmetros educacionais, interesse que vê na educação o ensejo estratégico de avanços do capitalismo (FIDALGO; FIDALGO, 2009), também percebido pela Professora 3:

[...] o desprezar e sermos tão cobrados a alfabetizar, como se fôssemos máquinas para atingirmos metas e nos oferecendo tão pouco no salário, em materiais, em formação etc. A tensão é uma pressão contínua que sofremos para dar resultados, sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas.

Segundo Santos (2004, p. 1147-1148), comentado por Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 92), as diretrizes do Banco Mundial para a educação podem ser definidas pelos seguintes interesses:

- 1) Elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado;
- 2) centralidade para educação básica; 3) ênfase na avaliação do ensino no que diz respeito aos produtos da aprendizagem e ao valor custo benefício;
- 4) centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial;
- 5) autonomia das escolas com envolvimento das famílias;
- 6) desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os sujeitos com necessidades especiais e para as minorias culturais.

Oliveira (2004) traz novas contribuições sobre a temática em discussão, destacando que essa configuração que reestrutura e altera a gestão das redes públicas de ensino, tanto do ponto de vista físico quanto organizacional, pautada nos ideais da produtividade, eficácia e excelência, é orientada pelas teorias administrativas. Desse modo, novos valores laborais e morais direcionam o trabalho do professor, o qual passa a privilegiar, sobretudo, a transmissão de “competências e habilidades pontuais pragmáticas”, pois está convicto de que a qualidade do que é transmitido aos alunos será medida pelas avaliações elaboradas pelos órgãos governamentais, como constam das legislações afixadas nos quadros das escolas nas quais os professores lecionam.

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Seção I - Da Introdução

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB no ano de 2007.

Parágrafo Único: O INEP realizará a ANRESC/2007 e a ANEB/2007 em regime de parceria com Estados e Municípios, a ser formalizada em Termo de Adesão.

Seção II- Dos Objetivos Específicos

Art. 2º Constituem objetivos da ANRESC 2007:

I - aplicar instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, que possuam pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o ensino fundamental regular;

II - aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

III - fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede à qual pertençam as escolas avaliadas.

III - produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extra escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

IV - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras; e

V - manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

Portaria 5.837 de 30/10/2012

Art. 1º - A Prova São Paulo 2012 terá como objetivo prioritário fornecer informações importantes para subsidiar a Secretaria Municipal de Educação, as Diretorias Regionais de Educação e as Unidades Educacionais nas tomadas de decisão, quanto à:

- a) reorientação da proposta pedagógica do Ensino Fundamental Regular de modo a aprimorá-la;
- b) viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;
- c) orientação para os trabalhos desenvolvidos com os alunos que necessitam de reforço na aprendizagem.

Art. 3º - A Edição 2012 da Prova São Paulo avaliará as seguintes populações:

I. Alunos:

a) Censitariamente, em Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos), Matemática, Ciências Naturais e Questionários de Hábitos de Estudos, os seguintes anos:

- 3º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos; • 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de oito anos; • 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de oito anos, do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC); • 1º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos – alunos que, na Prova São Paulo de 2011, tiveram proficiências menores que 150, em Língua Portuguesa – Leitura;
- 2º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos; • 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos.

b) De forma amostral, em Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos, Matemática, Ciências Naturais e Questionários de Hábitos de Estudos, os seguintes anos:

- 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos; • 1º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos – alunos que, na Prova São Paulo de 2011, tiveram proficiências maiores ou iguais a 150, em Língua Portuguesa – Leitura; • 3º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos.

Parágrafo Único - Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais de todas EMEFs e EMEFMs que participarão da avaliação serão atendidos por ledores e/ou escribas e terão cadernos de provas e questionários com adaptações do tipo: ampliação, braile e/ou LIBRAS, conforme as necessidades informadas pelas Unidades Educacionais à SME, por meio de uma plataforma on-line e o cadastro no Sistema EOL.

Fonte: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (2012).

Na cultura do desempenho, segundo Fidalgo e Fidalgo (2009), a escola, o docente e sua atividade ficam expostos a avaliações comparativas, que dão atenção específica aos aspectos negativos dos resultados. Os professores são submetidos a interpretações pautadas apenas naquilo que não foi alcançado, ao passo que sua dedicação, os percalços e as dificuldades cotidianamente enfrentados são negligenciados nos *rankings* nacionais e internacionais. Essa falta de voz é evidenciada pelas Professoras 5 e 3:

Professora 5: [...] isso é muito difícil, a gente não tem voz... É assim ordem, ordem, ordem, ninguém sabe o que a gente precisa de verdade... Olha, é difícil.

Professora 3: [...] sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas.

Conforme se estabelece a necessidade de focalizar o desempenho, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para a avaliação do trabalho. Nesse contexto, tanto os professores quanto as instituições em que trabalham acabam por perder o interesse em desenvolver atividades que não estejam diretamente vinculadas aos indicadores de desempenho desenvolvidos. E os alunos, em geral, acabam por receber uma formação que desde o início prepara ou treina apenas para alcançar bons resultados nas provas, em vez de receber uma educação mais ampla. (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 93).

Como citado pelos autores, os professores, diante das condições que lhes são impostas, acabam efetuando um trabalho acrítico, porque seu trabalho em si, com seus desafios (sem mencionar as dificuldades da carreira), não é mensurado nas avaliações institucionais: “tanto os professores quanto as instituições [...] acabam por perder o interesse em desenvolver atividades que não estejam diretamente vinculadas aos indicadores de desempenho” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, 93). O foco é o resultado, enquanto o contexto escolar— a realidade daquela escola, daquele professor, daquele aluno – é negligenciado nos indicadores. Em outras palavras, não se consideram as condições objetivas e subjetivas do trabalho e do trabalhador, como bem percebe a Professora 3: “[no fundamental] a relação com o aluno muda um pouco, pois tenho que atingir as metas, alfabetizar e letrar”.

Decorre disso outro fenômeno, a **fragmentação do trabalho docente**, que tende a subordinar o profissional à mera execução de reformas educacionais introduzidas na escola

de forma verticalizada, desapropriando o docente de reconhecimento e de participação nas decisões relativas à administração do ensino. As diretrizes educacionais e suas reformas impactantes no exercício da prática educativa são repassadas hierarquicamente dos órgãos governamentais para as coordenadorias, supervisores, gestores, coordenadores e, por último, para os docentes, que, afinal, são vistos como simples “executores” de propostas alheias a sua vontade. Portanto, aos docentes é negado o direito de atuar nas decisões que regulamentam e movimentam o ensino no Brasil, que se concentra nas mãos do poder central e de especialistas do ensino (REIS, 2011).

A precarização do trabalho docente diz respeito às condições de trabalho a que esses profissionais se encontram submetidos. Como visto, o Brasil passou por uma ampla expansão de matrículas, a qual permitiu à grande maioria da população o acesso às escolas [rever Tabela 5]. Em contrapartida, em muitas delas, a infraestrutura, os materiais disponíveis, o aumento do número de alunos por sala e a remuneração docente permaneceram inalterados, sem acompanhar as necessidades que o novo contingente populacional lhes colocava. Isso implicou, para os professores, uma excessiva carga de trabalho e de desgaste físico, que, por sua vez, acarretou um maior número de faltas e de rotatividade docente em decorrência de licenças por motivos de doença e de desistência da profissão. O fragmento da matéria jornalística *Baixos salários e más condições de trabalho afetam saúde do professor* (2012), veiculada pela *Globo.com*, sinaliza os principais problemas enfrentados pelos professores:

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) fez uma pesquisa em 2003 e revelou que, na época, 22,6% dos professores brasileiros já haviam pedido afastamento por licenças médicas. A pesquisa foi batizada de “Identidade Expropriada – Retrato do Educador Brasileiro” e mostrou que, entre os 250 mil professores que atuavam no Brasil, 30 mil faltavam ao serviço a cada dia, só no Estado de São Paulo, que tem a maior rede de ensino público do país. De acordo com Roberto Leão, presidente da CNTE, não existem dados mais recentes sobre o assunto, mas a situação não melhorou nos últimos dez anos [...]. Temos que lidar com problemas de saúde e com a violência dentro da escola. A instituição de ensino não pode se transformar em uma fortaleza. Por outro lado, a escola é o único aparelho social que o estado possui para receber os jovens, muitos dos quais estão perdidos – a família transferiu para o colégio a responsabilidade da educação. Além de dar aulas, os professores e funcionários fazem papel também de psicólogos e assistentes sociais. Uma possível solução para o caso seria o governo criar outros espaços de convivência para os jovens. Travamos uma luta para que o piso salarial se tornasse realidade e, ao invés de receber apoio, ainda tivemos que enfrentar governadores que foram contra a instituição do piso, que é uma maneira de valorizar o profissional, explica o presidente [...]. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

divulgou em 2011 que temos cerca de 8 mil professores afastados em tratamento médico. É importante destacar as possíveis causas que contribuem para esse quadro, como os problemas estruturais de algumas escolas, que não têm mobiliário, acústica, iluminação e ventilação adequadas. O professor só descobre que está doente quando o problema já está em estado avançado. As doenças mais comuns são as ortopédicas e aquelas ligadas à fala. Muitos docentes também são afetados pela Síndrome de *Burnout*, distúrbio de caráter depressivo. Eles querem fazer o melhor, mas não conseguem, e isso afeta a saúde. Creio que tudo faz parte de uma série de equívocos. O governo deixou de ver a educação como direito e transformou-a em mercadoria. Existe uma pressão para que as escolas atinjam metas, por outro lado não se dá condições de trabalho e melhores salários.

Pode-se concluir, em síntese, que os professores vivem e se constituem em uma trama complexa de relações contraditórias: se o magistério é um meio e uma possibilidade de transformação social, é, ao mesmo tempo, uma situação vivida com muitos pesos e culpas, tendo em vista que aquilo que dele se espera – e que a grande maioria dos docentes também almeja (ou um dia almejou) – é, muitas vezes, algo impossível de ser alcançado. Essa trama carrega em seu bojo tensões e dilemas nada fáceis de superar, pois trabalho qualificado, genérico, transformador e prazeroso raramente coincide com aquele regido pelos interesses do capital, o qual implica: a) perda de controle dos trabalhadores sobre a realização de sua atividade (que passa a ser concebida e gerenciada por órgãos técnicos do governo); b) desqualificação profissional (em razão da implantação de procedimentos de controles técnicos externos e internos nas escolas); c) desvio de função (em virtude das múltiplas e variadas funções agregadas ao ofício de ensinar, a obrigação de trabalhar com temas para os quais não foram devidamente preparados etc.); d) adoção de métodos e perspectivas que lhes são impostos externamente, entre outros aspectos.

Em conjunto, esse somatório de imposições acaba por constituir um fardo que diminui os professores intelectualmente e os coloca, contra sua vontade, em uma situação de excessiva dependência dos *experts*. O resultado só pode ser um desempoderamento, um sentimento de desvalia, de desprestígio pessoal e profissional, que se espalha no social, tal como sinaliza a Professora 2: “A maior tensão é quando o aluno não desenvolve. Como fazê-lo aprender, quais estratégias utilizar? A gente se sente um zero à esquerda em tudo”.

Entender como operam essas contradições pode ser útil para identificar os nexos causais que geram sofrimentos a esses profissionais, sofrimentos que com frequência levam ao esgotamento emocional, a manifestações negativas em relação ao trabalho e, muitas vezes, infelizmente, também em relação ao aluno. Essas consternações não param

por aí: conduzem à falta de envolvimento com o próprio ofício – com a escola e com o ensino – que são abandonados, frutos de desistência, frutos de *Burnout*.

Já se viu que o professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem, já se viu que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar. Mas existe outro professor habitando nossa memória: um homem, uma mulher cansado, abatido, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu [...] entraram em *Burnout*. (CODO, 2000, p. 29)³³.

A síndrome de *Burnout* caracteriza-se pela “perda do fogo”, pela perda de “energia”. Nela, “queima-se” interna e externamente: a relação que o trabalhador deveria ter com seu trabalho, que passa a ser destituído de sentido, de modo que qualquer esforço executado torna-se indiferente ou inútil. Definida por Maslach e Jackson (1981 apud CODO, 2000), essa síndrome apresenta três dimensões inter-relacionadas: **exaustão emocional** (falta de energia e entusiasmo para executar suas funções, sensação de esgotamento, sentimento de frustração); **despersonalização** (insensibilidade emocional, indiferença, apatia, desumanização); **ausência de realização profissional** (autoavaliação negativa, infelicidade, insatisfação, inibição e isolamento).

Souza e Leite (2011) destacam, nos resultados de seus estudos, que os profissionais mais acometidos pela síndrome são aqueles que mais acreditam no poder transformador da educação, pois se defrontam com o enorme descompasso entre suas expectativas profissionais e as possibilidades de alcançá-las. Para esses docentes, as expectativas sociais, familiares e dos dirigentes do sistema educacional, bem como a responsabilidade de desempenhar um trabalho capaz de superar as desigualdades sociais – sem dispor, contudo, das necessárias condições para tal – produzem frustração e geram ansiedade, estresse e *Burnout*.

Não restam dúvidas de que um docente afligido por *Burnout* tem seus objetivos educacionais, seus afetos e suas motivações marcadamente esmaecidos. Segundo Codo (2000), essa falta de tônus vivencial produz cinismo e/ou uma crítica exacerbada de tudo e de todos. Com isso, os alunos e suas famílias acabam por receber toda a carga negativa advinda da profissão: a responsabilidade por não aprender, por não educar, por não se empenhar, por não perceber o valor da educação, nem o esforço do professor. Esse deslocamento resulta em total falta de empatia com os aprendizes e, como se sabe, ela é

³³ As análises de Codo (2000) mostram-se atuais, pois as pressões e as dificuldades de lecionar em nossos tempos não foram melhoradas substancialmente. Ao contrário, elas se intensificaram, resultando no aumento do número de profissionais com sintomas de despersonalização e consequente vontade de desistir da docência.

absolutamente necessária para ensinar e educar bem. Meu interesse pelos aspectos acima é profundo, pois a docência é uma profissão que envolve, essencialmente, relações interpessoais e afetivas: “A relação de inúmeros professores com os alunos e com os professores é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 151). É, portanto, muito difícil imaginar um docente tão emocionalmente exausto, tão pouco realizado profissionalmente, perdendo o contato com o que faz:

Acontece que, para o ser humano, não é possível investir somente a energia física quando realiza seu trabalho, a relação não é – e nem pode ser – meramente objetiva. Ali estão depositadas suas alegrias, suas insatisfações, suas queixas e sonhos, enfim, a subjetividade que não se pode deixar guardada na gaveta antes de sair de casa toda manhã para ir trabalhar. (CODO, 2000, p. 26).

Retomando brevemente os estudos de Vygotski (2009), sabe-se que afeto e cognição são duas dimensões do funcionamento psicológico que não se separam e que, juntas, constituem o sujeito inteiro. Esse é um pressuposto vygotskiano, embora o autor não tenha desenvolvido uma teoria das emoções, na qual poderia ter explorado e divulgado em maior profundidade os aspectos do funcionamento psíquico humano. Tanto os estudos de Vygotski quanto os de seus seguidores, estabeleceram conceitos centrais: os instrumentos e símbolos desenvolvidos e internalizados pelos homens; a mediação que tais instrumentos exercem entre sujeito e mundo objetivo, sujeito e outros sujeitos e sujeito e ele mesmo; a relação entre pensamento e linguagem etc. Mas a elaboração conceitual da vinculação afetivo-volitiva com a cognição permaneceu um trabalho inacabado,³⁴ pouco aprofundado, que, até hoje, provoca os estudiosos de suas obras, convidando-os a se dedicarem a esse tema e a debatê-lo mais amplamente (MAGIOLINO, 2010; OLIVEIRA, 1992).

Para Vygotski (2009), o pensamento tem sua origem nas motivações que impulsionam o ser humano a satisfazer suas necessidades e seus interesses. De fato, só é possível compreender por completo o pensamento humano se se entende sua base afetivo-volitiva: sem isso, incorre-se no mesmo problema da Psicologia tradicional, que vê o pensamento como algo autônomo, dissociado de motivações, inclinações e interesses do sujeito pensante. Por trás do pensamento, há “a outra face da lua”, como diz Vygotski (2009, p. 482), ou seja, há sempre uma implicação, uma valoração, uma necessidade que

³⁴ Vygotski publica, entre 1931 e 1933, sua *Teoria das emoções*, obra inacabada em virtude de seu falecimento. O termo “afeto” aparece na obra do autor com maior destaque em *Pensamento e linguagem* (1934).

move o sujeito. Assim, em sua visão, o psiquismo é um sistema dinâmico, em que afetos (emoções, sentimentos) e intelecto (memória, percepção, atenção, pensamento) mantêm uma relação estreita e inseparável:

Na perspectiva adotada [sócio-histórica], portanto, a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 6).

Os homens afetam e são afetados pelo mundo ou, como bem diz Codo (2000, p. 8), “cada palavra dita, cada movimento de olhos tem seu lugar reservado no futuro do outro para o bem e para o mal”. As falas dos seis professores que participaram desta pesquisa também se encontram carregadas de sentidos, que expressam como pensam e como percebem sua relação com o aluno e a escola, os prazeres e desprazeres da docência, como vivenciam os dilemas da profissão. São colocações de tal teor que transcendem o significado dicionarizado de educar e de ensinar: alcançam, é bem verdade, uma configuração particular para cada sujeito, a depender tanto das condições objetivas do trabalho quanto das subjetivas, a saber, a família em que foram criados, a formação profissional recebida, a situação familiar atual, o nível socioeconômico etc. Essas configurações motivam, impulsionam esses professores a realizar uma atividade pautada pelo compromisso ou, ao contrário, pelo desinteresse e pelo descaso. A variação dos sentidos e significados pode ser ilustrada com relação à palavra “professor”:

PROFESSOR



Significado: pessoa cuja especialidade é ensinar uma matéria a alunos (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008). Trata-se de uma **generalização**, ou seja, uma palavra cujo significado é razoavelmente compartilhado por todos que a usam.

“O significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos [...] estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento” (VYGOTSKI, 2009, p. 398).

Sentido: refere-se ao significado da palavra (professor) para cada sujeito particular composto tanto pela generalização da palavra em si quanto pelas vivências afetivas do indivíduo. Assim, os sentidos são a articulação dos fatos psicológicos compostos por um conjunto de sentidos muitas vezes incompreendidos pelo sujeito por estarem associados a suas lembranças.

“[...] o sentido da palavra é complexo, fluido e está em mudança permanente. De alguma maneira ele é único para cada consciência e para uma consciência individual em circunstâncias diferentes. Nesse aspecto, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire sentido numa frase. A frase em si mesma adquire sentido, porém no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto dos trabalhos escolhidos do autor. Finalmente, o sentido da palavra é determinado por tudo o que na consciência está relacionado com aquilo expresso na palavra” (VYGOTSKI, 2009, p. 466).



De acordo com Bakhtin (2006, p. 88) a linguagem contém muito mais do que seu enunciado [...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.**

O **significado** é dicionarizado, constitui uma generalização do que vem a ser um professor: “aquele que ensina, instrui e forma”. O sentido, porém, é particular para cada indivíduo, que utilizará essa expressão a depender do contexto em que se encontra. Ou seja, o sentido varia de pessoa para pessoa. Pensando nos seis professores, profissionais únicos e singulares, que possuem formação profissional e história de vida distintas, mas que, hoje, trabalham sob as mesmas políticas públicas, observam-se, justamente por isso, muitas semelhanças em suas expressões. Entretanto, uma análise mais aguçada dos relatos desses professores, na qual se caminhe para a apreensão dos sentidos particulares de cada um, permite perceber que o olhar sobre a escola e o aluno não é o mesmo em todos os casos.

Ser professor, para esses profissionais, não é tarefa fácil. Lecionando em duas escolas distintas, recaem sobre eles cargas excessivas de trabalho, uma situação que os impulsiona a exercer uma atividade despersonalizada – sintomas, segundo Caldas (2007), de desistência. Nesse sentido, a Professora 1 afirma: “Sinto muito, não posso fazer nada”. E a Professora 2 comenta: “São muitos alunos, então, se acabou a atividade e ele tem que esperar, vira uma bagunça...uê... vou fazer o quê?”. Como não conseguem corresponder ao volume excessivo de encargos da profissão, tendem a expressar sentimentos de intensa solidão profissional:

Professora 1: [...] me sinto isolada. Faço o que posso: os que aprenderam, bem. Infelizmente, os que não aprenderam, eu sinto muito, mas não posso fazer nada: é algo que está além de mim.

Professora 5: [...] o que der pra fazer na escola, eu faço. O que não der, você já sabe: fica daquele jeito... Vamos levando como dá [...].

Professora 3: [...] por vezes, sou vencida pelo cansaço físico, mental e pelo descaso.

A intensificação do trabalho e sua proletarização tendem a levar os professores a realizarem suas atividades sem o compromisso necessário – e esperado – com a aprendizagem de seus alunos. O corpo discente acaba ficando à deriva: são rostos

anônimos, cujas necessidades sequer são conhecidas, na busca de seguir o livro didático e cumprir o programa. A compreensão desse quadro permite compreender porque muitas crianças ainda estão saindo da escola sem saber ler, escrever ou somar.

Os relatos que abordam as más condições de trabalho e a indisciplina dos alunos remetem aos estudos de Tardif e Lessard (2012): para o professor, interferir em problemas gerais produz conflitos de responsabilidade ética: educar, ensinar ou disciplinar? O que cabe à profissão? O que é da ordem docente? Ou, melhor ainda, para professores exaustos, o que é estritamente da ordem docente? Veja-se como isso aparece nas falas das docentes:

Professora 4: Condições de trabalho bem ruins [...] tenho aluno malandro, que mexe com droga, já roubou meu celular... Dois ou três, os demais são bons.

Professora 3: Sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas, como a falta de materiais, apoio familiar e descaso com os portadores de necessidades especiais, pouco importa, a professora tem que se virar para atendê-los, muitas vezes sem formação ou informação real dos casos.

Segundo os professores, nas escolas em que trabalham a relação entre docente e discente tem duas facetas. Tanto pode ser permeada pelo enriquecimento quanto pode ser difícil:

Professora 3: [...] não posso generalizar, dois ou três [são ruins], os demais são bons.

Professora 4: Tenho aluno malandro, que mexe com droga, já roubou meu celular.

Professora 2: O maior prazer é o evidente desenvolvimento das crianças.

Professora 3: [...] procuro fazer o melhor, mas é claro que ainda falta muito e por vezes sou vencida pelo cansaço físico, mental e pelo descaso. No entanto, sou brasileira e não desisto da causa.

Professora 5: [...] tenho o prazer de preparar para a alfabetização; é muito bom saber que seu dedinho está ali.

Professora 6: Sinto prazer em ensinar, em ser educadora.

Em suma, as colocações dos professores revelam que, a sua maneira e na medida de suas possibilidades, eles têm investido esforço intelectual e afetivo para superar as dificuldades e desafios da profissão docente. Mas, como visto, tais tensões podem tanto levá-los a realizar uma atividade compromissada quanto apática e desmotivada (TARDIF; LESSARD, 2012; CALDAS, 2007).

Essa breve e pequena análise provoca, à primeira vista, uma atitude de pessimismo diante da situação desses docentes e, ainda que erroneamente, leva a pensar que ser educador, nos dias de hoje, implica sentimentos de impotência, de abandono e de acomodação, como se não houvesse mais alternativas ou novas possibilidades. É aqui que entra o papel de investigadores e teorizadores da vida na escola, papel que vai além de apenas compreender as histórias e as relações que ali se constituem, afligidas pelo modelo social excludente. Tal como foi visto, cabe ao pesquisador, sobretudo, apreender os indícios de interesses e as forças que sustentam a docência e que precisam ser transformadas em alternativas concretas para o magistério. Da pesquisa, podem surgir pautas de lutas para fazer da escola um espaço educacional de excelência e um local de trabalho digno. Por esse motivo, para apreender melhor e mais aprofundadamente quais são os sentidos e os significados que os professores participantes da pesquisa constituem para os problemas de seu dia a dia profissional, analisei também as falas de uma professora que concordou em ser entrevistada.

O procedimento proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), conhecido como construção de núcleos de significação, foi seguido apenas por um dos seis profissionais inicialmente contatados, aquele que, além de apresentar os critérios por mim estabelecidos, abriu espaço em sua agenda para me dar uma compreensão mais real e profunda da realidade vivida por ele. Com sua ajuda, terei maiores subsídios para atravessar o nível dos significados e me aproximar das zonas de sentido que constituem as formas mais particulares e idiosincráticas de ser desses docentes.

6 APRESENTAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

Pré-indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Era o curso que era de graça na época, primeiramente por causa disso. ❖ Era o que o governo dava depois do ensino médio. ❖ Era o que era mais favorável dos demais cursos técnicos e também por que eu gostava de criança dai uniu o útil com o agradável. ❖ No princípio eu queria ser médica, professora não, eu queria no começo fazer medicina. ❖ [O que te impediou?] Dinheiro, muito simples, dinheiro. ❖ Graças a Deus, deu certo, deu certo, eu fiz faculdade com o dinheiro do magistério, tá entendendo, graças a Deus deu certo. ❖ Eu acho que, se não tivesse dado certo, eu não estaria na área não, se eu tivesse dinheiro na época não estaria na carreira não, deu certo eu tive sorte. 	A carreira do magistério: escolha ou única opção?
Pré-indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Olha a violência que tá, as classes superlotadas, são as condições de trabalho realmente. ❖ Claro que afeta, violência na sala de aula não afeta? Afeta minha segurança, minha vida, isto deixa a gente angustiada, você vai fazer o quê? ❖ A gente vai trabalhar com medo [pausa] não é engraçado? Ter medo do aluno? Da criança? Como você vai ensinar nessas condições? ❖ Quem tá de fora acha que é um exagero... Vê se vai lá pra educar? Vê se faz o que a gente faz? ❖ As coisas estão bem piores do que alguns imaginam e digo mais: a tendência é só piorar. 	Professor: que profissão é essa?

<p>❖ Largaria o magistério, hoje do jeito que está.</p> <p>Pré-indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mas, mesmo assim, eu me realizo com as crianças. ❖ Mas eu sou bem realizada no trabalho, principalmente com os pequenos, mesmo tendo todos os altos e baixos que toda a profissão tem, eu me realizo. ❖ Por que tem as coisas boas, não tem só coisa ruim que acontece dentro da escola, quando você vê uma criança aprendendo, quando você vê uma criança agradecendo, uma criança desenvolvendo, essa é a realização nossa como educador. ❖ Da grande maioria, outros não, mas é da grande maioria, cada um tem seu grau de desenvolvimento, cada um dá retorno, não no mesmo tempo, cada criança tem seu tempo. ❖ Se você não vir uma realização em algo, você não continua, você não continua mesmo, porque tem realização na profissão, tem a alegria de você ver o aluno aprendendo, tem a alegria de você ver o aluno ter gratidão por você, tem o lado bom. 	<p>Indicadores</p> <p>A busca pela realização profissional é possível?</p>
<p>Pré-indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Olha a greve que os professores estão fazendo, todo ano tem uma greve. ❖ Consciência, consciência por parte dos professores, dos pais e da sociedade, consciência da valorização da educação. ❖ Você viu a greve dos professores do Estado, estão reivindicando melhorias, a violência na escola, tão falando disso, do aumento salarial. 	<p>Indicadores</p> <p>Uma luta emancipatória: busca por melhores condições de trabalho e formação</p>
<p>Pré-indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Olha os pais que não estão mais interessados na educação, eles querem na realidade alguém que fique com seus filhos e não na realidade estão preocupados com a educação, com 	<p>Indicadores</p> <p>Como fica a educação?</p>

<p>o que estão aprendendo, na parte pedagógica, os pais não têm interesse, isto é outra coisa que deixa a gente chateada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Vai por água abaixo ué. Fazer o quê? Você quer que eu diga que não vai por água abaixo? Porque vai, e isso acontece sempre, direto, é frequente. 					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; background-color: #d9d9d9;">Pré-indicadores</th><th style="text-align: center; background-color: #d9d9d9;">Indicadores</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ❖ O que importa é vaga, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não. Ele tem que estar dentro da escola. ❖ Olha, eu não sei se aqui na periferia a coisa agrava mais, a mídia tem revelado que é em todos os lugares. ❖ Várias coisas contribuem pra que a escola não seja vista como escola, como um lugar pra deixar o filho pro pai trabalhar, o pai não se interessa pela educação do filho, pela aprendizagem do filho, um monte de coisas, professores que podem não ser comprometidos, fica pensando só no dele também. ❖ O sistema também leva o professor só pensar no dele também, é assim, é uma pirâmide entendeu, é tudo isso que a gente está vendo na sociedade, esse transtorno da educação, essa coisa da família falar que a escola é culpada, que o professor é culpado. ❖ Olha, o que eu posso acrescentar é que eu vou ser o que o sistema quer que eu seja, eu acho que as coisas acontecem de acordo com o momento que está o sistema, a política do país; entra um, entra o outro e que manipular as pessoas a seguir seu ideias. ❖ Cada um tem o seu ideal, por exemplo, o PT tem a política dele do assistencialismo de dar pra pessoas coisas supérfluas, não é dar uma formação, dá o que comer, bolsas e bolsas, esses recursos, mas nada durável. ❖ Por quê? Pra manter as pessoas no lugar que elas estão e pra manipular realmente, é uma forma de manipular e de </td><td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">O sistema: o grande vilão</p> </td></tr> </tbody> </table>	Pré-indicadores	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O que importa é vaga, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não. Ele tem que estar dentro da escola. ❖ Olha, eu não sei se aqui na periferia a coisa agrava mais, a mídia tem revelado que é em todos os lugares. ❖ Várias coisas contribuem pra que a escola não seja vista como escola, como um lugar pra deixar o filho pro pai trabalhar, o pai não se interessa pela educação do filho, pela aprendizagem do filho, um monte de coisas, professores que podem não ser comprometidos, fica pensando só no dele também. ❖ O sistema também leva o professor só pensar no dele também, é assim, é uma pirâmide entendeu, é tudo isso que a gente está vendo na sociedade, esse transtorno da educação, essa coisa da família falar que a escola é culpada, que o professor é culpado. ❖ Olha, o que eu posso acrescentar é que eu vou ser o que o sistema quer que eu seja, eu acho que as coisas acontecem de acordo com o momento que está o sistema, a política do país; entra um, entra o outro e que manipular as pessoas a seguir seu ideias. ❖ Cada um tem o seu ideal, por exemplo, o PT tem a política dele do assistencialismo de dar pra pessoas coisas supérfluas, não é dar uma formação, dá o que comer, bolsas e bolsas, esses recursos, mas nada durável. ❖ Por quê? Pra manter as pessoas no lugar que elas estão e pra manipular realmente, é uma forma de manipular e de 	<p style="text-align: center;">O sistema: o grande vilão</p>	
Pré-indicadores	Indicadores				
<ul style="list-style-type: none"> ❖ O que importa é vaga, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não. Ele tem que estar dentro da escola. ❖ Olha, eu não sei se aqui na periferia a coisa agrava mais, a mídia tem revelado que é em todos os lugares. ❖ Várias coisas contribuem pra que a escola não seja vista como escola, como um lugar pra deixar o filho pro pai trabalhar, o pai não se interessa pela educação do filho, pela aprendizagem do filho, um monte de coisas, professores que podem não ser comprometidos, fica pensando só no dele também. ❖ O sistema também leva o professor só pensar no dele também, é assim, é uma pirâmide entendeu, é tudo isso que a gente está vendo na sociedade, esse transtorno da educação, essa coisa da família falar que a escola é culpada, que o professor é culpado. ❖ Olha, o que eu posso acrescentar é que eu vou ser o que o sistema quer que eu seja, eu acho que as coisas acontecem de acordo com o momento que está o sistema, a política do país; entra um, entra o outro e que manipular as pessoas a seguir seu ideias. ❖ Cada um tem o seu ideal, por exemplo, o PT tem a política dele do assistencialismo de dar pra pessoas coisas supérfluas, não é dar uma formação, dá o que comer, bolsas e bolsas, esses recursos, mas nada durável. ❖ Por quê? Pra manter as pessoas no lugar que elas estão e pra manipular realmente, é uma forma de manipular e de 	<p style="text-align: center;">O sistema: o grande vilão</p>				

repente vem outro governo que já muda tudo e assim o país não cresce, não se desenvolve não sai do lugar, sempre vai ter alguém pra mandar nas pessoas, pra manipular, daí tem duas classes, os que mandam e os que obedecem.

- ❖ Eles vão forçar que você entre naquele sistema, daí ele faz como: jogando políticas públicas, tornando sua autoridade maior, vigorar o autoritarismo deles, hoje com a entrada dessa nova gestão, a gente vai ter uma parada pra eles colocarem a forma deles, como eles querem, os ideais deles, agora eles estão no poder pra revelar os ideais deles, agora a gente vai ver como vai ficar nesses quatro anos.

Pré-indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Não importa o que está se passando dentro da escola, é mais um número essa criança que fica lá, você pensa o quê? Que alguém está preocupado com a educação? ❖ A realidade é mascarada e muito bem, e a gente fala ou é mandado embora ou é tido como mentiroso, alguns colegas falam que tudo está bem... Alguém não está vendo bem, veja as propagandas, elas já dizem tudo. ❖ A escola virou um depósito de crianças. ❖ A escola é vista como depósito de crianças tanto pela família quanto pelo sistema, o que importa é vaga, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não, ele tem que estar dentro da escola, não importa o que está se passando dentro da escola, é mais um número essa criança que fica lá. 	<p>As máscaras da realidade: escola, espaço para criança ficar em detrimento do aprender</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Olha, hoje dá pra se ver que a coisa vai pra esse caminho mesmo, como eu já citei, os pais veem a escola como depósito de crianças, o sistema também vê como depósito de criança, põe criança, mas não se preocupa se ela vai aprender ou não, no final você chega a essa situação 	<p>Os novos rumos da educação</p>

mesmo, é previsto que isso vai acontecer mesmo, quem trabalha dentro fala que isso vai acontecer.

- ❖ Você pensa ali, o que eu vou fazer com essa criança?
- ❖ A escola está caminhando pra isso, pra essa catástrofe, pra essa crise, eu acredito que a tendência é piorar, eu não acredito em melhorias, meu sentimento é de tristeza para essa nova geração de professores, é uma situação lamentável e triste.
- ❖ Lembro-me de uma frase de uma professora que está pra se aposentar que falou pra gente essa semana: eu estou me aposentando hoje né, eu espero que a situação melhore pra vocês, mas ela também não via perspectiva de melhorias, ela que trabalha há 25 anos, ela só vê decaindo, decaindo e eu acredito também que, daqui a alguns anos, a profissão professor vai ser uma profissão de risco, profissão que já é, mas daqui alguns anos vai ser pior ainda.
- ❖ Mas tem o lado ruim e infelizmente está vigorando o lado ruim.
- ❖ Mas eu acredito que, com o tempo, pelo o que a gente está vendo, vai piorar, a tendência é piorar, não vai melhorar.
- ❖ [E daí o que você pretende fazer?] Estar aposentada, pra não precisar enfrentar essa situação.

Pré-indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Como que eu faço pra superar? Vou trabalhar, minha filha, vou ganhar meu salário lá, fazer minha parte que eu tenho que fazer, eu cumpre com a minha parte, vou lá, cumpre meu horário de trabalho certinho e faço minha parte. ❖ O que é cabível fazer, eu faço; o que está dentro do meu poder, o resto, o que eu não posso fazer, eu não posso fazer nada, o que eu não posso mexer, o que eu não posso transformar, eu não me estresso, graças a Deus. ❖ Cada um procura da sua forma lidar com isso, uns entram em greve, outro começam a faltar, não vai trabalhar, vem 	<p>Buscando superar os desafios</p>

<p>quando quer, outros é, por exemplo, vê que a situação não vai melhor, continuam a fluir dentro deste sistema.</p> <p>❖ Eu fluo dentro desse sistema, entra político e outros governos, e eu sigo o que tem que seguir, o que eles colocam lá e vamos em frente. É isso, não posso inventar.</p>	
<p>Pré-indicadores</p> <p>❖ Eu saio às 5h da manhã e volto às 20h.</p> <p>❖ Mas ninguém faz isso porque quer, a gente acumula porque precisa trabalhar e ganhar mais.</p> <p>❖ O problema sempre foi o dinheiro, não dá pra sobreviver com um salário só, principalmente se você tem projetos como ter uma casa, um carro, e se você tiver família pra sustentar, piorou.</p> <p>❖ A gente faz isso porque precisa mesmo.</p> <p>❖ Veja quantos professores acumulam, só na minha escola é a maioria, talvez 1 ou 2, não acumulam, os demais tudo mundo.</p> <p>❖ Pra você ver, eu fico 60 horas fora de casa semanalmente.</p> <p>❖ Quem quiser formação de qualidade, tem que correr atrás, mas o professor não tem condição e nem tempo pra isso.</p> <p>❖ Todas as formações que tive foram com o dinheiro do meu bolso, do meu suor.</p> <p>❖ Mas toda minha formação foi do meu bolso, essas outras formações são feitas pra evolução, é que todo mundo quer evoluir de letra pra ganhar mais, o negócio, no fundo, se você for ver é o dinheiro, ninguém está pensando no que vai fazer com essa formação, mas só de receber mais.</p> <p>❖ Mas toda minha formação foi do meu bolso, não foi dada pelo governo, ou seja, o professor que não tem vontade, vontade não, que não tem condições de tirar esse dinheiro pra fazer formação, ele não tem formação.</p>	<p>Indicadores</p> <p>A dura realidade da profissão</p>
<p>Pré-indicadores</p> <p>❖ As crianças que eu tenho que precisam de ajuda de mais</p>	<p>Indicadores</p>

atenção são com Síndrome de Down, a gente trabalha tranquilo, agora se fosse outra deficiência, eu não sei o que faria, não sei como lidar.

- ❖ Eu entro em várias salas em meu dia de trabalho, a criança que não sabe ler e escrever, eu não preciso intervir, mas posso colaborar.
- ❖ Então se você sabe que ela não é alfabetizada, eu tenho que agir de maneira diferente com ela, eu tenho que explicar mais detalhadamente pra ela.
- ❖ Quando ela é alfabetizada, é simples: a gente entrega a folhinha e ela faz, mas o não alfabetizado, ele fica olhando pro lado, daí eu posso dar algo diferente que favorece a alfabetização.
- ❖ No CEI, a gente está fazendo prática de experiências, a gente optou trabalhar música com as crianças, então a gente pratica em sala de aula e leva pro PA, eu fiz isso, isso, e isso, daí a gente vai pra teoria.
- ❖ No Fund. II, eu não tenho horário de formação.
- ❖ Por que eu sou módulo, eu fico livre, horário livre, não tem coordenador, não tem nada, a supervisão do coordenador é por meio do diário, e por meio do livro de HA (hora atividade), que é sem o coordenador.
- ❖ Se eu quiser ler, eu leio, assistir um vídeo pedagógico, eu assisto, é um horário sem acompanhamento do coordenador, durante o ano todo.
- ❖ Acontece pra quem quer ganhar mais ou pra quem tem aula. Se eu não tenho aula, pra que eu vou ganhar formação? É estranho, né. Eu nem tenho contato com o coordenador, eu dou aula todos os dias, pego a falta de todos os professores, e se não tiver falta, eu tenho que ficar cumprindo hora na escola.
- ❖ O horário livre, você faz o que você quiser, eu não faço isso no horário livre, já está noite, eu preciso ir pra minha

Necessidades e oportunidades de formação qualificada

casa, eu ainda vou chegar em casa e fazer coisas de escola, não.

- ❖ Eu faço mesmo quando eu estou dentro da escola, na hora-atividade, sem aluno.
- ❖ Eu penso no meu projeto, o que eu já fiz no meu projeto, se deu certo ou não, eu penso nisso.
- ❖ Eu não pensei nisso ainda, no meu não dá pra perceber isso, no meu não dá porque é módulo, módulo é muito solto, às vezes você fica duas semanas sem ir naquela sala, às vezes eu vou mais no primeiro ano, módulo não dá pra digerir isso.
- ❖ Dai é bem diferente quando você tem sala, quando você não tem, você vai a várias salas diferentes, fica muitas semanas sem ir a uma sala, até pegar contato com o aluno de novo é complicado, agora quando você tem sala, você já sabe o que te espera, você sabe, todo dia, o que te espera e o que vai ter que levar, daí você conhece mais o aluno.
- ❖ As do horário coletivo com os professores, eu vejo só como troca de experiência, as que os sindicatos ou a própria prefeitura fornece, um professor que acumula não pode ir, não dá tempo, eles jamais vão fazer com dispensa de ponto, porque, se fizer, todo mundo vai e daí não vai ter professor pra ficar na escola, daí eles usam essa história de professor multiplicador, que eu acho uma furada. Um professor vai, recebe a formação e depois tem que passar pra todo mundo, então eles solucionam o problema e pode justificar que todos estão sendo beneficiados, mas é mentira, ou dá formação pra todos ou não, quem quiser formação de qualidade, tem que correr atrás.
- ❖ Isso que acontece na escola eu nem vejo como formação, favorece a formação sim [as trocas de experiências], mas eu vejo só como troca de experiências, entre nós iguais ali, vivendo as mesmas coisas.

- ❖ É isso, daí ele fala que fez isso, fez aquilo, mostra, daí lê uma base teórica ali, nós agora estamos lendo o referencial de educação infantil sobre a música, tudo sobre a música.
- ❖ Sim, a pedagogia ajuda muito em algumas coisas. Quem não estuda não vê a importância de você intervir, não é só você ficar ali com a criança, você precisa intervir para ajudá-la, você consegue ver o que é prático e, se não der certo, você procura outras maneiras de ajudá-la.
- ❖ Eu gosto muito do lúdico, gosto de interferência através de música, na minha forma de ensinar ajuda muito, do brincar, dos jogos, essas interferências que eu dou, quer dizer esses são os mecanismos que eu uso.

Pré-indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nesse tempo [HA], eu pensava na burocracia do espaço, no CEU os espaços são muitos burocráticos, não tem agenda, não tem quem marque, então nem tudo o que você quer fazer você consegue, mesmo em um espaço CEU, os recursos pra fazer algo é limitado. ❖ Aqui no CEI, a gente tem mais recurso; na Emef, é o contrário, no CEI tem tudo programado, tem a rotina, e na Emef já não, é você e vários professores, é 45 minutos, e não dá tempo, em 45 minutos até você conquistar alguma coisa, já acabou a aula, é diferente. Emef é totalmente diferente por isso. ❖ Muita coisa é ilusória, não acontece como aparenta, em relação a isso, a respeito dessa programação, é difícil de você conseguir algo, faltou um professor, imagina em 45 minutos, daí tem que dividir sala, até você fazer isso, já foi o tempo, é horrível, a parte burocrática é difícil, é horrível. ❖ Já na Emef, a criança está indo por mais tempo na escola, o horário é reduzido, é muitos professores, então é diferente, até no fund. I é muitos professores, têm informática, inglês, artes. 	<p>Disposição e utilização dos recursos disponíveis para elevar a qualidade do ensino</p>

- ❖ Mas sabe quando você está fazendo a formação, parece que tudo vai mudar, mas os impasses da escola muitas vezes frustra o que você vê no curso, muitas coisas que você quer fazer não tem na escola, os espaços são limitados, esse montante de aluno, é tudo isso.

Pré-indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Como aluno de qualquer lugar, um aluno que tem DVD em casa, celular, parabólica em casa, um aluno que tem a mãe que trabalha fora, vejo como aluno comum como qualquer aluno, não tem diferença. Claro, a situação que eles vivem é diferente, mas, em relação de aprender, ele tem capacidade sim como qualquer outro aluno. ❖ O sistema é assistencialista, ali ele tem tudo, passar fome ele não passa. ❖ Ficar o dia inteiro na rua ele não fica, ele fica uma boa parte na escola, fora os projetos que tem dentro da escola, então eu acho que o aluno, a situação dele pode interferir sim, com certeza, não é igual, o índice de criminalidade pode ser maior, mas hoje tem muito assistencialismo, tem muito que amparar, bolsa família, leve leite, bolsa escola, tem essas coisas pra amparar, a curto prazo tem como amparar esse aluno. ❖ Essa criança não tem família, famílias que não têm valores. 	<p>Quem é o aluno de periferia?</p>

7 ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Indicadores	Núcleos de significação
<ul style="list-style-type: none"> ❖ A carreira do magistério: escolha ou única opção? ❖ A busca pela realização profissional é possível? 	<p style="text-align: center;"> Entre trancos e barrancos, escolhi ser professor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Professor: que profissão é essa? ❖ Como fica a educação? ❖ As máscaras da realidade: escola, espaço para criança ficar em detrimento do aprender ❖ Os novos rumos da educação ❖ Quem é o aluno de periferia? ❖ Uma luta emancipatória: busca por melhores condições de trabalho e formação ❖ O sistema: o grande vilão ❖ Buscando superar os desafios ❖ A dura realidade da profissão 	<p style="text-align: center;"> Pontos e contrapontos da profissão docente: assim vamos caminhando</p> <p style="text-align: center;"> O triste retrato do abandono</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Necessidades e oportunidades de formação qualificada ❖ Disposição e utilização dos recursos disponíveis para elevar a qualidade do ensino 	<p style="text-align: center;"> Formação qualificada e as duras barreiras da realidade: como fica esse professor?</p>

8 APRESENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

8.1 Primeiro núcleo de significação: “Entre trancos e barrancos, escolhi ser professor”

Este núcleo é composto por dois indicadores, a saber:

- (1) A carreira do magistério: escolha ou única opção?
- (2) A busca pela realização profissional é possível?

A análise articulada desses dois indicadores é reveladora das características particulares da professora Cristina. Como bem pontua Vygotski (1933, p. 19-20), o complexo conjunto das unidades auxilia-nos a compreender todas as propriedades fundamentais características do conjunto. Dessa maneira, ao construirmos abstrações com base nos movimentos que levaram a professora à escolha da profissão docente, estamos caminhando na direção do concreto pensado, das zonas de sentidos que podem desvendar suas motivações e seus sentimentos, além das formas como a professora realiza sua prática pedagógica junto aos alunos:

Na perspectiva adotada (a da psicologia sócio-histórica), portanto, a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de se fechar definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam seu movimento. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 6).

Cristina nasceu em um ambiente social e cultural pouco favorável ao desenvolvimento do intelecto, mas foi esse espaço, indubitavelmente, o principal mediador da escolha que fez pela carreira do magistério. A opção pela docência não foi uma decisão pessoal, pautada pela impressão de uma vocação profissional, mas, sim, direcionada pelas possibilidades ofertadas pelo mercado de trabalho. Ao longo de sua trajetória profissional, a professora apropriou-se, como não poderia deixar de ser, da concepção segundo a qual a escolha da docência é algo aprioristicamente dirigido, vocacionalmente orientado ou, ainda, uma opção esperada das mulheres, algo semelhante a um sacerdócio feminino. Esses pressupostos em muito se diferenciam daqueles pautados pela abordagem sócio-histórica, de acordo com a qual o sujeito se constitui no social, um processo que não pode ser

naturalizado: “Era o curso que era de graça, na época [...]. Era o que o governo dava, oferecia depois do ensino médio [...]. Era o que era o mais favorável, dos demais cursos técnicos [...]”.

Como se pode ver, a escolha de Cristina foi resultado de determinações socioeconômicas e culturais, que a levaram a suplantar o desejo pessoal de ser médica e a optar por uma carreira mais próxima do que lhe permitiam suas condições financeiras. A professora disse que precisou regular fortemente sua conduta, seu interesse, sua vontade de vir a se realizar pessoal e profissionalmente, para direcionar seus anseios, para satisfazer suas necessidades, finalidades e motivos que, em última instância, giravam em torno de questões de ordem econômica. Essas questões a levaram a optar pelo curso do magistério, uma formação gratuita, fornecida pelo governo.

É interessante destacar que, ao consultar Cristina para entender por que ela se sentiu inclinada a escolher o magistério e não outras formações gratuitas igualmente oferecidas pelo Estado, ela revelou que os demais cursos relacionavam-se à agricultura, à segurança do trabalho, à mecânica: “coisas que não tinham nada a ver comigo, eram coisas de homem”. Assim, o que mais se aproximava de sua “vocação” era, justamente, a carreira do magistério, pois: “eu já tinha sido babá, gostava de crianças e uma colega me incentivou a ser professora. Ela dizia: porque você não vai ser professora, você tem perfil, vocação pra isso”. Desse modo, Cristina reconheceu que, por gostar de cuidar de crianças na adolescência, o magistério era a escolha mais plausível de carreira profissional a ser seguida: “No princípio, eu queria ser médica, e não professora. Eu queria, no começo, fazer medicina. [O que te impediu?] Dinheiro... Muito simples: dinheiro”.

As colocações da professora permitem-nos desemaranhar os fios que a conduziram para a profissão docente, formados pelas concepções do momento histórico, político e econômico que destinaram às mulheres (século XIX e XX) o ingresso na carreira do magistério. Para elucidar como essa percepção foi configurada no Brasil, é preciso revisitar alguns acontecimentos históricos. O advento do capitalismo produziu, no início do séc. XVIII, com a 1º Revolução Industrial, grandes transformações no mundo do trabalho. As bases rurais, que antes mantinham o modo de produção feudal, foram sucessivamente transformadas pelo modelo industrial de produção capitalista. Essas transformações engendraram, no Brasil, sucessivas lutas do proletariado, culminando na substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado (KANHHALE, 2008).

Essas transformações – isto é, a nova relação que se estabelecia entre homem e trabalho na Europa – foram sentidas no Brasil de forma mais expressiva durante o período republicano (1870-1920). O país começou seu processo de industrialização na tentativa de acompanhar o mesmo movimento de avanço e de desenvolvimento socioeconômico que se passava no restante do mundo e, de forma similar, acabou por reconhecer a necessidade de substituir o modelo escravagista pelo modo de trabalho assalariado (CORTELLA, 2003; HILSDORF, 2011; SAVELI, 2010). Segundo Chamon (2006), a profissão docente, em todo o Ocidente do século XIX, era ocupação exclusiva da classe masculina. A industrialização e sua ideologia modificaram o gênero da profissão. Os homens abandonaram a carreira do magistério para ocuparem novos cargos, mais atraentes, nas indústrias. Assim, a profissão docente começou a perder prestígio e, por isso, foi necessário ao Estado apelar para que as mulheres substituíssem os homens nessa nobre função. Portanto, a docência passou a ser, para a mulher do século XX, a melhor possibilidade, até então praticamente inexistente, de participar ativamente na esfera pública, razão pela qual se observa a entrada maciça das mulheres na docência e a feminização da carreira do magistério.

Iniciam-se, da mesma forma, as concepções naturalizantes de que essa profissão é a mais adequada ao sexo feminino. Forjava-se, dessa maneira, a ideia de que as mulheres possuem um dom natural, peculiar, próprio do feminino, para o exercício do magistério, pois existe uma relação específica entre maternidade e professorado, uma vocação tal qual a que rege o sacerdócio, que faz delas as pessoas mais aptas para exercer a difícil arte de ensinar (CHAMON, 2006). Como se pode perceber, as mulheres foram conduzidas a esse caminho, expostas a todos como sendo as pessoas que, por obra da natureza, mais vocação tinham para essa profissão. Assim, a mulher que fora, outrora, educada para casar e ter filhos, agora era convidada a cumprir a missão de educar a nova sociedade emergente, uma missão configurada como condizente com o gênero feminino, em virtude de sua docilidade.

Como já cuidavam do próprio lar e dos filhos, o ofício docente foi-lhes apresentado como uma extensão desse ambiente doméstico. Explica-se, assim, a gratuidade do magistério – tal como recordou Cristina – disponível para as mulheres sem poder aquisitivo para ingressar em outros cursos de sua preferência. A docência revestiu-se, portanto, de um caráter vocacional feminino, razão pela qual foi possível a Cristina unir o útil – o que havia à disposição como carreira profissional – com o agradável, ou seja, com

aquilo que era considerado adequado às mulheres, justamente porque era condizente com a vocação natural: “[...] e, também, por que eu gostava de criança. Daí, uni o útil ao agradável.”

Cristina não considerou, em suas falas, os processos históricos que solidificaram a feminização do trabalho docente, as razões de (mesmo diante de inúmeras profissões no mundo do trabalho), apenas o magistério ter sido visto como o curso mais propício às mulheres e estimulado pelo Estado. De igual modo, não considerou as ideologias gestadas nos avanços socioeconômicos e políticos brasileiros, que recrudesceram a naturalização do gênero feminino como docente, a vocação e o desempenho da profissão como um sacerdócio. Suas colocações tendem, portanto, mais a revelar aspectos subjetivos de sua constituição profissional do que as condições sociais que a impulsionaram a seguir a carreira do magistério.

O Brasil, até o século XIX, caracterizava-se como uma sociedade tipicamente agrária, onde a organização social era dividida em duas classes sociais básicas: senhores e escravos, nas quais as mulheres eram totalmente excluídas ao longo do século XIX, **necessidades econômicas, políticas e sociais deram início a um processo de urbanização em várias regiões brasileiras**. A instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, e a **abertura dos portos** pelo príncipe regente D. João VI foram fatores importantes para a intensificação da vida urbana [...]. Esse processo de urbanização permitiu, também, a penetração de diferentes **credos e ideologias filosóficas oriundas do continente europeu, onde a industrialização dos meios de produção se expandia a largos passos** [...]. Liberais, científicos e positivistas debatiam suas ideias sobre diferentes necessidades sociais e políticas do País. A filosofia positivista integrava os ideais republicanos e passava a ter grande influência no Brasil. Em sua idealização do papel da família, os fervorosos representantes dos princípios doutrinários de Comte faziam coro com a ideologia vitoriana, em franca expansão na Europa, **dando destaque ao papel da mulher**. De acordo com esses princípios ideológicos, as mulheres, pelo seu altruísmo e pela superioridade de suas virtudes morais e espirituais, deveriam responsabilizar-se pelo bem-estar físico, moral e espiritual de suas famílias e de sua pátria. [Assim] enquanto os homens buscavam novas oportunidades de trabalho mais bem remuneradas, as mulheres iam sendo chamadas, em nome de suas qualidades morais superiores, para ocupar esse campo de trabalho abandonado [...]. As mulheres vão sofrendo apelos das políticas públicas para substituírem os homens na nobre missão de educar. Não é, entretanto, uma mudança puramente biológica. Ela se inscreve no campo do simbólico e vai impregnando o imaginário social feminino com o discurso da vocação. **Na realidade, o que muda é o gênero do magistério reforçado pelos interesses hegemônicos que reforçam os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e o caráter missionário do trabalho feminino na esfera público**. O discurso oficial enfatizava que **ensinar crianças era um atributo feminino**, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar

no amor e não nas recompensas materiais. Representantes oficiais e **militantes do partido republicano afirmavam ser o magistério uma profissão para vocacionados**, devendo dela se afastar aqueles que não simbolizassem o amor ao trabalho de ensinar. (CHAMON, 2006, p. 9, grifo da autora).

Esse olhar vocacional lançado à docência parece estar presente também nas palavras da amiga que, conforme enfatizou Cristina, sugeriu-lhe o magistério como profissão mais adequada: “porque você não vai ser professora, você tem perfil, vocação pra isso”. Dessa maneira, aparentemente Cristina se apropria dessa sugestão que, no sentido estrito da palavra, apoiava-se em uma suposta inclinação vocacional: ela já tinha sido babá, gostava de criança etc. Percebe-se, aqui, como essas concepções de gênero e de carreira conduziram muitas mulheres ao magistério, já que também há outras manifestações semelhantes entre as demais professoras, cujas falas já foram analisadas anteriormente.

Professora 3: Nunca quis ser professora [...] porém **a necessidade me levou a trabalhar** desde cedo e aos 15 fui trabalhar **em uma escola particular como pajem, fui obrigada a fazer o magistério** e aqui estou até hoje [...] acabei me apaixonando e me **identificando**.

Professora 4: Não... Queria ser aeromoça. **Mas passei no concurso e fui. Aeromoça não tinha incentivo e não tive condições.**

Professora 5: Não, eu **sempre quis ser secretária, mas não pude**. Daí, **virei dona de casa e, depois, fui pra escola**. E estou até agora.

A intricada trama imaginária que constitui a feminização do trabalho docente engendra concepções sociais formadas pelas forças da ideologia vigente que passam a ser internalizadas pelas mulheres, como observado nas colocações da Professora 3: “Acabei me identificando...”. As colocações dessa professora assemelham-se às de Cristina: tinha sido babá e gostava de criança, razões suficientes para ingressar no magistério. É como se as mulheres possuíssem características inatas propícias para o professorado, uma concepção que tende a unir a ideia de maternidade ao trato com crianças (cuidado, disciplina, ensino, paciência, afetividade e ordem), como bem elucida a professora 5: “virei dona de casa e, depois, fui pra escola. E estou até agora”.

Assim como aponta Chamon (2006, p. 13), os depoimentos tanto de Cristina quanto os das demais professoras que colaboraram neste estudo revelaram que suas subjetividades foram constituídas no seio ideológico dominante, pautadas também por preceitos místicos, já que correspondem aos rearranjos historicamente políticos e sociais formados para

manter o gênero feminino em uma carreira profissional que, pouco a pouco, na e pela história, foi sendo desvalorizada:

Estes depoimentos são reveladores de que a mulher, ao alcançar o espaço público, carrega consigo uma subjetividade instituída a partir das representações sociais produzidas pela força das ideologias dominantes, que foram se reproduzindo como se fossem algo natural e verdadeiro. Essas interpretações, aliadas à ideia de desprendimento dos bens materiais, associou-se ao caráter vocacional e missionário da mulher, provocando um esvaziamento do sentido profissional das ocupações por elas executadas, interferindo nas relações de trabalho e dificultando as possibilidades de construção de carreiras profissionais valorizadas. Afinal, se são profissionais do amor e da vocação, se sua tarefa maior é servir os interesses da nação, por que lutar por seus direitos profissionais? Todo um conjunto de **conotações místicas de que se reveste a imagem da professora, cuidadosamente construída através das mentalidades, leva-nos a considerar que isto não seria algo natural, nem tampouco uma característica vocacional da mulher, mas sim uma construção histórica para cumprir funções políticas.** (CHAMON, 2006, p. 13, grifo da autora).

Esse olhar vocacional e missionário de que as mulheres carregam uma subjetividade apriorística que as torna mais capazes para docência promoveu não só a desvalorização do professorado como também levou à precarização da carreira docente. Por isso, Cristina expressou, com forte ênfase: “Se você não vir uma realização em algo, você não continua; você não continua mesmo!”. Inibindo seu real desejo profissional, Cristina reiterou estar satisfeita com a docência: “mas, mesmo assim, eu me realizo com as crianças [...]. Eu sou bem realizada no trabalho, principalmente, com os pequenos, mesmo tendo todos os altos e baixos que toda profissão tem, eu me realizo”. Realização que ocorre embora não esteja na carreira antes almejada. Contudo, a professora destaca, ao mesmo tempo, que estaria em outra profissão se tivesse condições para isso: “se eu tivesse dinheiro na época, eu não estaria na carreira, não. Deu certo, eu tive sorte.” Assim, Cristina afirma estar realizada profissionalmente não porque escolheu a docência como profissão, mas porque, graças a essa carreira, até hoje se mantém no mercado de trabalho, conseguiu concluir o ensino superior, encontrando satisfação em ensinar e garantindo seu meio de subsistência.

Graças a Deus, **deu certo**, deu certo, eu fiz faculdade com o dinheiro do magistério, tá entendendo, graças a Deus deu certo!

[...] quando você vê uma criança aprendendo, quando você vê uma criança agradecendo, uma criança desenvolvendo, essa é a realização nossa, como educador.

[...] porque **tem** realização na profissão, **tem** a alegria de você ver o aluno aprendendo, **tem** a alegria de você ver o aluno ter gratidão por você, **tem** o lado bom.

Percebemos duas forças distintas – vontade *versus* necessidade – juntas e precisando ser superadas pela docente, porque provocam sentimentos de não pertencimento à profissão e, simultaneamente, a superação dessa vontade. O desejo de ser médica foi amainado na atividade junto ao aluno, quando observa seu desenvolvimento e aprendizagem, quando as crianças demonstram gratidão por seu trabalho, satisfazendo parte importante das necessidades de Cristina. Por outro lado, a professora revela que, se isso a realiza na carreira; por outro, a frustra grandemente na docência: “Se você não vir uma realização em algo, você não continua, **você não continua mesmo**, porque tem realização na profissão, **tem a alegria de você ver o aluno aprendendo**, tem a alegria de você ver o aluno ter gratidão por você, **tem o lado bom.**”

As motivações e necessidades que inclinaram Cristina para a carreira do magistério foram, portanto, constituídas na ideologia da feminização docente, formada no contexto político e socioeconômico do período industrial brasileiro, que projetou na sociedade da época – e ainda hoje ela resiste com vigor – uma visão de mulher com características inatas, que fazem dela a perfeita missionária do educar, um pensamento considerado necessário na época, pois o desenvolvimento do país dependia do deslocamento dos professores do sexo masculino para novas funções no mercado de trabalho. Nessas condições, a noção de que as mulheres já possuíam uma predisposição para a docência movimentou Cristina para seguir essa profissão. Percebe-se, entretanto, que se deve à privação financeira a desistência de ingressar em uma carreira que mais se aproximava de sua vontade, de modo que a “necessidade”, ou seja, suas condições financeiras regularam sua conduta e a direcionaram para o magistério, única alternativa a seu alcance. Assim, pode-se inferir que essa concepção naturalista impediu Cristina de se contrapor às determinações sociais que suplantaram seus desejos de estudar medicina.

8.2 Segundo núcleo de significação: pontos e contrapontos da profissão docente: “Assim vamos caminhando”

Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores:

- 1) Professor: que profissão é essa?
- 2) Como fica a educação?
- 3) As máscaras da realidade: escola, espaço para criança ficar ou para aprender?
- 4) Os novos rumos da educação.
- 5) Quem é o aluno de periferia?
- 6) Uma luta emancipatória: busca por melhores condições de trabalho e formação.

Os sentidos que Cristina atribui às condições de trabalho que vivencia parecem ser mobilizados por sentimentos de despersonalização profissional e por um olhar fragmentado sobre o aluno de periferia. Cabe lembrar que os sentidos são uma produção particular do sujeito concreto, formados em uma dada realidade e em um determinado tempo histórico. Assim, embora diversos professores compartilhem as mesmas determinações em contextos educacionais assolados por privações de recursos materiais, humanos e de formação, isso não significa que todos os profissionais da área sintam e pensem de igual maneira, uma vez que suas subjetividades são constituídas por inúmeras determinações e mediações que extrapolam os muros da escola (experiência de vida, formação acadêmica, criação familiar, poder aquisitivo, gênero, etnia, entre outras), e estas, por sua vez, particularizam o sujeito, dando-lhe uma conformação única e singular.

Por isso, ao aprofundar as conjecturas sobre como a professora Cristina percebe a vida na escola e de que maneira os desafios que encontra ao lecionar afetam sua forma de pensar e sentir, é possível elucidar como suas percepções singulares sobre a escola e o aluno foram se constituindo ao longo de seu percurso profissional. Contudo, é preciso salientar que, na abordagem sócio-histórica, as determinações objetivas do cotidiano escolar são formadas no plano social e, por isso, podem representar significações compartilhadas por um coletivo profissional. Em outras palavras, as significações constituídas pela professora em estudo podem corresponder às significações de uma dada classe docente, já que se podem encontrar expressões de despersonalização sentidas por

professores na carreira docente em muitas pesquisas especializadas (CALDAS, 2007; 2009; CODO, 2002; BARBOSA, 2009; PEREIRA, 2012; TARDIF; LESSARD, 2012).

No que tange à despersonalização profissional, parece que o olhar da professora sobre a escola e o aluno de periferia foi, ao longo de sua carreira, se tornando cada vez mais desalentador. Parece que Cristina tende a acreditar que aquela escola vista como lócus de transformação social nos discursos oficiais, principalmente para as crianças pobres para as quais leciona, não passa de mera fantasia. Para a educadora, a escola deixou por muito tempo de cumprir seu papel de educar, de formar sujeitos conscientes e participativos na vida social: “A escola está caminhando pra isso, pra essa catástrofe, pra essa crise, eu acredito que a tendência é piorar, eu não acredito em melhorias, meu sentimento é de tristeza para essa nova geração de professores, é uma situação lamentável e triste”. As palavras de Cristina citadas acima contêm muito mais do que seu enunciado. Como aponta Bakhtin (2006, p. 88), não são apenas palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, banais ou significantes, já que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Segundo pesquisas sobre a profissão docente, a nova realidade da carreira do magistério – que altera significativamente o papel do professor na escola e tende a responsabilizá-lo pelo cumprimento maciço de novas funções que outrora não faziam parte de suas atribuições – provoca sentimentos de insatisfação nos profissionais do ensino, podendo reduzir sua capacidade de desenvolver habilidades para lidar com o alto grau de polivalência e multifuncionalidade das atribuições que lhes cabem (CALDAS, 2007; 2008; CALDAS; KUENZER, 2009; CODO, 2002; FREITAS, 2007; FIDALGO; FIDALGO, 2009; JACQUELINE, 2009; LELIS, 2012; MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2004; PEREIRA, 2012; SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011; TARDIF; LESSARD, 2012).

As colocações da professora revelam que essas condições de trabalho interferem em seu bom desempenho profissional. Dessa maneira, Cristina expressa que há uma falta de consenso entre a função de educar e as tantas adversidades que a escola tem enfrentado atualmente. Logo, resulta difícil trabalhar para promover uma boa educação em uma escola com tantas dificuldades em seu cotidiano: “Não importa o que está se passando dentro da escola, é mais um número essa criança que fica lá, você pensa o quê? Que alguém está preocupado com a educação? Olha a violência que tá, as classes superlotadas”. Por isso, Cristina argumenta que os docentes pouco conseguem fazer em matéria de educar os alunos pobres porque as posturas dos pais e do Estado para com a escola tendem mais ao

paternalismo. Sobretudo, por parte do Estado, que, segundo a percepção da professora, encontra-se inclinado apenas a assistir os alunos com a garantia de vagas, fornecendo a estes, em matéria de recursos e qualidade do ensino ofertado, mínimas condições para que alcancem êxito na escola (ex.: máxima permanência na escola, uniforme, alimento, material escolar etc.) ao passo que a qualidade do ensino e as reais necessidades de formação dos conhecimentos básicos que a escola deveria fornecer aos discentes deixam a desejar.

Você pensa ali, o que eu vou fazer com essa criança?

A escola é vista como depósito de criança tanto pela família quanto pelo sistema, o que importa é vaga, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não, ele tem que estar dentro da escola, não importa o que está se passando dentro da escola, é mais um número essa criança que fica lá.

Ficar o dia inteiro na rua, ele não fica, ele fica uma boa parte na escola, fora os projetos que tem dentro da escola [...], mas hoje tem muito assistencialismo, tem muito que amparar, bolsa família, leve leite, bolsa escola, tem essas coisas pra amparar, a curto prazo tem como amparar esse aluno.

Olha, os pais que não estão mais interessados na educação, eles querem na realidade alguém que fique com seus filhos e na realidade não estão preocupados com a educação, com o que estão aprendendo, na parte pedagógica, os pais não têm interesse, isto é outra coisa que deixa a gente chateada.

A educadora enfatiza ainda que as políticas de assistência ao aluno pobre não são suficientes para modificar a realidade em que vivem nem de transformar a educação que estão recebendo, já que as salas superlotadas, a falta de recursos para realizar as atividades escolares, os salários pouco dignos dos professores, entre outras tantas questões, não recebem a devida atenção. Logo, o quadro tende a se agravar: enquanto tais condições aflitivas permanecerem, não haverá melhorias.

Olha a greve que os professores estão fazendo, todo ano tem uma greve [...]. Você vê a greve dos professores do Estado, estão reivindicando melhorias, a violência na escola, tão falando disso, do aumento salarial.

Eu acredito também que, daqui a alguns anos, a profissão professor vai ser uma profissão de risco, profissão que já é, mas, daqui a alguns anos, vai ser pior ainda.

Como se sabe, o incremento indevido de atribuições e do número de alunos nas escolas de massa teve sua maior expressão com as reformas educacionais nas décadas de 1980 a 1990, de modo que, atualmente, quase 90% das crianças em idade escolar estão distribuídas nas escolas do ensino fundamental. Se por um lado a obrigatoriedade e a universalização do ensino público diminuíram radicalmente os índices de exclusão

educacional para as crianças pobres do país, de outro lado não foram agregados nas mesmas medidas recursos humanos e matérias necessários para uma boa educação dos alunos (CORTELLA, 2003; GATTI, 2009; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). Cabe relembrar que essas mediações são históricas no contexto brasileiro de ensino: o descaso com a educação das crianças pobres do país percorreu o Brasil colônia, imperial e republicano e até hoje continua presente no ideário pós-moderno. Contudo, atualmente a negação de uma educação de qualidade aos filhos dos pobres apresenta uma nova roupagem muito mais sutil: eles têm garantido o direito de acesso ao ensino, mas em detrimento legível da qualidade educacional oferecida (CRUZ; MONTEIRO, 2012; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; PATTO, 2009; SAVIANI, 2008; SAVELI, 2010; VAZ, 2010).

Esse fenômeno incidiu na proletarização, precarização e intensificação do trabalho dos profissionais do ensino.³⁵ Ao terem de extrapolar demasiadamente sua área de formação, muitos professores tendem a apresentar cansaço crônico e despersonalização, que, por sua vez, resultam no abandono, na fuga e na desistência da docência (CALDAS, 2007-2009; CODO, 2002; GARCIA, ANADON, 2009; FERNANDO; ORSO, 2013).

Esses fatores tendem a desmotivar Cristina: ela não se isenta em demonstrar certo desalento e indignação com as condições de trabalho que os docentes enfrentam em muitos contextos escolares, com as limitações que encontram para superar a falta de recurso material, humano e de formação, em uma escola que é pouco subsidiada para alterar de forma significativa suas dificuldades. Por isso, a educadora expressa que essa conjuntura que ainda precisa ser superada no sistema público de ensino é um obstáculo para a concretização de um bom ofício profissional: “Quem tá de fora acha que é um exagero [pausa]. Vê se vai lá pra educar? Vê se faz o que a gente faz? [...] são as condições de trabalho realmente”. As expressões da professora parecem revelar que as dificuldades do sistema educacional vividas por ela têm lhe provocado sentimentos ambivalentes, o que

³⁵ Alguns estudiosos criticam a tese de proletarização do trabalho docente, considerando que o trabalho dos professores não se relaciona à lógica da economia capitalista, uma vez que o produto de seu trabalho, o “saber”, não pode ser submetido à relação capital de produção “mais-valia”, isto é, ao ensinar, o educador não perde o conhecimento que ensina. Entretanto, tais conjecturas não correspondem ao que outros estudiosos apresentam: o professor, mesmo exercendo um trabalho com características próprias, também sofre com o empobrecimento e a desvalorização da carreira do magistério; com a ausência de autonomia no que realiza por não possuir os meios de produção; com a hierarquização na organização do processo de trabalho escolar e a excessiva regulamentação do ensino; com a perda de controle sobre o processo e sobre o produto de seu trabalho e com as rotinas escolares preestabelecidas. Dessa forma, a presente pesquisa corrobora a afirmativa de que a proletarização se estende também ao trabalho do professor (CALDAS, 2007; 2009; CODO, 2002; FERNANDO; ORSO, 2013; GARCIA; ANADOL, 2009, OLIVEIRA, 2004).

tende a produzir mais insatisfação do que satisfação com a carreira do magistério, um sentimento que pode ser configurado como despersonalização pela profissão, presente em profissionais acometidos pela *síndrome de Burnout* (SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011; CODO, 2000; 2002; PEREIRA, 2012). Em suas palavras, seus gestos e olhares, Cristina revela exacerbados sentimentos de insatisfação, angústia e tristeza: “Largaria o magistério. Hoje, do jeito que está”.

Se fosse possível, Cristina abandonaria a profissão, mas as condições sociais em que vive não lhe permitem abandonar literalmente a carreira; dessa maneira, ela convive com a insatisfação provocada pela docência, pela conjuntura educacional, pelo descaso e abandono, o que, a seu ver, pode futuramente acarretar sérias consequências para a educação.

As coisas estão bem piores do que alguns imaginam e digo mais: a tendência é só piorar.

Mas tem o lado ruim e, infelizmente, está vigorando o lado ruim.

Lembro-me de uma frase de uma professora que está pra se aposentar, que falou pra gente essa semana: eu estou me aposentando hoje né, eu espero que a situação melhore pra vocês, mas ela também não via perspectiva de melhorias, ela que trabalha há 25 anos, ela só vê decaindo, decaindo.

Em decorrência dessas circunstâncias e condições, a educadora parece perder a paixão pela profissão e a energia necessária para educar. Quando Cristina expressa que largaria a profissão se tivesse condições para isso, tende a mostrar o quanto o sentido de educar foi se desgastando em seu percurso profissional. Assim, seus esforços parecem inúteis, uma vez que não consegue obter prazer no que realiza. Em suas falas, a educadora parece estar tomada pela frustração, pelo pessimismo, pela apatia, indiferença e infelicidade: “Mas eu acredito que, com o tempo, pelo o que a gente está vendo, vai piorar. A tendência é piorar, não vai melhorar. [E daí o que você pretende fazer?] Estar aposentada, pra não precisar enfrentar essa situação.”

Cristina dá a entender que as condições de trabalho dos professores tendem a impossibilitá-los de movimentar-se, de pensar por si próprios e de lutar por modificações. Entretanto, o trabalho do professor não se resume à mera execução de normas antecedentes. O fato de estarem submetidos às leis que regem o sistema educacional não significa que os professores estejam destituídos de movimento, de livre pensamento ou da possibilidade de assumir um posicionamento reflexivo. Como aponta Caldas (2007, p. 12, 51) na escola há professores que reproduzem a ordem das coisas, isto é, trabalhadores

controlados pelo capital, mas também há sujeitos engajados em superar as amarras do conformismo alienante:

A dialética humana está fortemente presente nesta dualidade, já que nosso pressuposto percebe os processos determinados ao mesmo tempo dinâmicos, contraditórios e históricos, ou seja, são reconfigurados constantemente pela história e na história do homem ao contrário de serem percebidos apenas como pré-determinados. Assim, vemos o docente, não como sujeito totalmente controlado pelo capital, apenas regido pela vida cotidiana e muito menos como sujeito de plena realização, mas cercado de determinações contraditórias que podem gerar tanto estagnação como superação.

Fazendo jus às colocações de Heller (2008, p. 57), Caldas destaca que, embora a cotidianidade esteja presente na vida de todo homem e tenda a torná-lo mais propício à alienação (resultante das circunstâncias sociais e históricas da sociedade capitalista), isso não representa que as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura (cotidiana) não possam perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidade de explicitação. Portanto, não existe nenhuma relação social totalmente alienada ou cristalizada: mesmo estando administrada pelo modelo atual de produção capitalista, em qualquer lugar que exista relação de poder, também podem surgir o questionamento, a rebeldia e a dúvida. O mesmo destaca Mészáros (2008, p. 45): as onipresentes pressões externas internalizadas pelos professores podem ser superadas pela ação reflexiva de um coletivo profissional. Logo, as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho são geradoras não só de conformismo e alienação, mas também de liberação e mudança.

Assim, nas diferentes formas de atuação no contexto escolar, o professor pode tanto recriar como escolher uma ou outra forma de realizar determinada ação, e essas escolhas podem ser tanto mais libertadoras como menos emancipatórias. Entretanto, isso dependerá da história desse professor, dos valores sociais e históricos por ele agregados que ressignificam as atividades institucionalmente prescritas. Como é possível ver no caso de Cristina, as formas que ela tem ressignificado – as determinações conjecturais da escola, suas limitações, suas imposições, seus arranjos – tendem mais ao conformismo do que a ações transformadoras. Uma vez que seus objetivos educacionais estão esmaecidos e seus afetos desfeitos, ela não consegue se perceber como protagonista no processo de transformação da realidade e, por isso, não se revela implicada e disponível à aprendizagem do aluno. Cristina pensa e age como se estivesse impedida de gerar qualquer condição de transformação na escola.

Pesquisadora: Como fica a aprendizagem do aluno?

Cristina: Vai por água abixo ué, fazer o quê? Você quer que eu diga que não vai por água abixo, porque vai e isso acontece sempre, direto, é frequente.

[...] faço o que posso: os que aprenderam, bem; infelizmente, os que não aprenderam, eu sinto muito, mas não posso fazer nada! É algo que está além de mim (informações obtidas no primeiro contato com a professora, Quadro 2, Anexo E).

As colocações da professora são preocupantes, pois, como destacam Tardif e Lessard (2012, p. 151), a relação de muitos professores com os alunos e com os professores é, antes de tudo, uma relação afetiva. Entretanto, por apresentar características despersonalizadas, Cristina dificilmente demonstra estar inclinada a ir ao encontro de seu aluno. A violência e a indisciplina que contornam a escola produzem na professora desgaste emocional e físico, que, por sua vez, resulta em comportamentos de indiferença. Desse modo, perde-se o sentido democrático, ou seja, a professora abandona o compromisso e a atenção fundamentais para um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

A gente vai trabalhar com medo [pausa] não é engraçado? Ter medo do aluno? Da criança? Como você vai ensinar nessas condições?

Claro que afeta, violência na sala de aula não afeta? Afeta minha segurança, minha vida, isto deixa a gente angustiada, você vai fazer o quê?

[...] daqui a alguns anos, a profissão professor vai ser uma profissão de risco, profissão que já é, mas, daqui a alguns anos, vai ser pior ainda.

Aparentemente, os contextos escolares em que Cristina atuou foram cercados pela violência e pelo medo, determinações que acentuaram sua angústia e geraram um olhar negativo sobre a educação em geral. Segundo Codo (2000), a angústia docente pode ser configurada como *Burnout*, por isso os professores afligidos tendem a manifestar exacerbadas críticas a tudo e a todos, demonstrar indiferença e desinteresse pelas responsabilidades educacionais que lhes competem junto ao aluno e até apresentar uma conduta impudente e apática, evidenciadas na fala de Cristina:

Olha, os pais que não estão mais interessados na educação [...]. O sistema é assistencialista, ali ele tem tudo, passar fome ele não passa.

[A criança] fica lá, você pensa o quê? Que alguém está preocupado com a educação?

Quem tá de fora acha que é um exagero, vê se vai lá pra educar? Vê se faz o que a gente faz?

Cristina formou no plano subjetivo uma percepção denegrida e fragmentada das famílias pobres e de seus filhos. Se num primeiro momento o Estado é o culpado pelos desalentos e fracassos da escola pública, num segundo as famílias desestruturadas somam ainda mais para o insucesso da educação: “Essa criança não tem família, famílias que não têm valores”. Por estar destituída de uma reflexão mais abrangente de como a história da educação das famílias pobres no Brasil foi estruturada ao longo de nossa história, de como a ideologia conservadora segregava grande parte da população do país e das ferramentas necessárias para transformar esse contexto de exclusão, Cristina não pondera sobre o papel da escola e, sobretudo, do professor em desmistificar a atuação estatal paternalista. Aparta-se dessa responsabilidade, naturaliza essa condição opressora, não propõe alternativas, não assegura o conhecimento necessário e fundamental aos alunos para que desenvolvam o pensamento crítico e emancipador sobre as condições difíceis de sobrevivência que experimentam.

Assim, para Cristina, a saída para lidar com os desconcertos gerados pela ausência de condições materiais e humanas na escola é o não implicar-se, ou seja, abster-se do enfrentamento, transferir a total responsabilidade ao Estado e à família. Desse modo, não incorpora em seu discurso a intervenção pedagógica de pensar e refletir sobre essas condições fundamentais para sínteses futuras e resoluções. Continua processando a crença de que nada vai mudar, como se a luta por transformação fosse em vão e, por isso, a única coisa que lhe restasse fosse lamentar o futuro: “com o tempo, pelo o que a gente está vendo, vai piorar, a tendência é piorar, não vai melhorar”.

Já se viu que o professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem, já se viu que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar. Mas existe um outro professor habitando nossa memória: um homem, uma mulher cansado, abatido, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu [...] entraram em *Burnout*. (CODO, 2000, p. 29).

8.3 Terceiro núcleo de significação: o triste retrato do abandono

Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores:

- 1) O sistema: o grande vilão.
- 2) Buscando superar os desafios.
- 3) A dura realidade da profissão.

Este núcleo pretende compreender como as significações constituídas nas dificuldades presentes no cotidiano educacional contribuem para que a professora Cristina tenha sentimentos de insatisfação profissional. A dura realidade da carreira do magistério nos tempos atuais tem sido marcada pela precarização e intensificação do trabalho docente, constituindo um cenário de desafios. Nele, a professora parece manifestar algumas características típicas do descomprometimento com a docência, o qual é entendido, aqui, como desistência e perda de sentido profissional (CALDAS, 2008, 2009): “Eu fluo dentro desse sistema, entra político e outros governos, e eu sigo o que tem que seguir; o que eles colocam lá. E vamos em frente. É isso, não posso inventar... A realidade é essa”.

Como são interessantes e instigantes as palavras relatadas acima pela professora! Elas permitem compreender a trama difícil que constitui o espaço escolar e faz entender que o particular não se forma no vazio: ele se dá na particularização do sujeito, a partir da sociedade em que vive e que épropriada. Dessa maneira, a compreensão da unidade – do singular – deve ser orientada pelo contexto econômico, político e cultural que a abarca. Por isso, não é possível que as escolas e seus professores se mantenham neutros diante das interferências do mundo globalizado e do mercado de trabalho. Há uma lógica política e ideológica falsamente emancipatória, que atravessa a educação pública e da qual o professor acaba se tornando reproduutor. No entanto, ele disso pouco se dá conta, menos ainda tem clareza, pois se encontra imerso em uma vida profissional e pessoal difusa e contraditória, mediada pela relação capital/trabalho e humano genérico/objeto. Tem-se, na atualidade, uma escola que resulta do modo capitalista de produção transnacional (ANTUNES, 2004; FURTADO; SVARTMAN, 2009; MÉSZÁROS, 2008).

Por terem de atender às exigências emanadas dos poderes que estabelecem as diretrizes no campo educacional, os profissionais do ensino não mais se percebem capazes de transformar e romper com a lógica que sustenta a relação de poder do capital, que é a

que rege o mundo globalizado e a que fornece os mecanismos ideológicos, políticos e econômicos de intensificação da produção e de dissolução de qualquer indício de luta emancipatória. Dessa maneira, o capital se mantém, sucessivamente, tomando novas medidas que modificam o trabalho (terceirização, emprego da mão de obra mais barata etc.), engendrando novas formas de realizá-lo, todas fortemente marcadas por sua precarização, proletarização e intensificação. Os resultados são o lucro excedente (ou a mais-valia), que promove o triste quadro do abandono. Cristina, que afirma se “deixar fluir no sistema”, não se percebe como alguém que ocupa um papel central na desmistificação e no desmantelamento do ciclo que mantém a ordem vigente.

Por quê? Para manter as pessoas no lugar que elas estão e para manipular realmente, que isso é uma forma de manipular. E, de repente, vem outro governo, que já muda tudo e, assim, o país não cresce, ele não se desenvolve, ele não sai do lugar. Sempre vai ter alguém para mandar nas pessoas, para manipular... Daí tem duas classes: os que mandam e os que obedecem.

Olha... O que eu posso acrescentar, é que eu vou ser o que o sistema quer que eu seja. Eu acho que as coisas acontecem de acordo com o momento em que está o sistema, a política do país... Entra um, entra outro e quer manipular as pessoas para seguirem suas ideias.

Isso permite pensar que a exploração, tal como é vivenciada pelos trabalhadores, é sustentada pelo modo capitalista de produção, independentemente de suas crises e das reviravoltas que o capital sofre ao longo do tempo. O cerne dos problemas que afligem os trabalhadores ainda é da mesma ordem:

Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles [professores] devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada com inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Segundo o autor, as escolas não são tábuas rasas, nem o campo onde as vontades podem se expressar livremente. Ao contrário, os desejos dos atores da escola confrontam-se com os estatais e, por sua vez, as reformas e os projetos educacionais são um, ao passo que a realidade da escola é outra. Por isso, Cristina revela em suas falas toda sua frustração, toda sua raiva e descrença, recurso que utiliza para não ir de encontro às imposições estatais. Por isso, é aquilo que o sistema quer que ela seja, pois é mais prudente não medir armas contra quem, na concepção da educadora, não se pode lutar. Se, na perspectiva sócio-histórica, o homem transforma e é transformado pela realidade, a

professora Cristina também o é, porém, não como gostaríamos que o fosse: como uma profissional que questiona imposições, discute com seus colegas, diretores e gestores as limitações do currículo, dos espaços e das formações sobre o trabalho docente. Para Cristina, isso não ocorre: as limitações a levam a exercer uma docência marcada pelo abandono e pela indiferença. Para ela, pouco importa se uns fazem greve para questionar e reivindicar melhorias, se outros assumem suas faltas e seu descompromisso com o ensino. Trata-se de sobreviver da melhor maneira possível, ou seja, de deixar-se fluir no sistema: “Cada um procura da sua forma lidar com isso, uns entram em greve, outros começam a faltar, não vão trabalhar, vêm quando querem; outros, por exemplo, se veem que a situação não vai melhorar, continuam a fluir dentro deste sistema”.

Para Cristina, os professores não recebem a devida e necessária qualificação profissional para atender às novas demandas institucionais: “Quem quiser formação de qualidade tem que correr atrás. Mas o professor não tem condição e nem tempo pra isso”. Não são devidamente remunerados e valorizados na carreira do magistério: “O problema sempre foi o dinheiro: não dá pra sobreviver com um salário só, principalmente se você tem projetos, como ter uma casa, um carro e, se você tiver família para sustentar, piorou”. E desse quadro resultam danos severos para a educação. Tem-se, na atualidade, uma escola marcada por um ensino que dificilmente chega, na quantidade e na qualidade esperada, aos contingentes mais pobres, pois “o que importa é a vaga na escola, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não; ele tem que estar dentro da escola”.

Como fica o professor nesse cenário? Embora mencione que cumpre seu papel como educadora, ao mesmo tempo Cristina reconhece que dificilmente um professor consegue fazer isso plenamente, em função das grandes exigências que o ofício profissional tem requerido. A saída para lidar com as discrepâncias entre o possível e o impossível na carreira é, segundo ela, “fluir dentro do sistema” ou, em outras palavras, cumprir o horário e as responsabilidades básicas, como apresentar diários e planejamentos obrigatórios, uma vez que o sistema educacional vigente se encontra mais preocupado com a garantia de vaga para o aluno do que com sua aprendizagem:

Como que eu faço para superar? Vou trabalhar, minha filha. Vou ganhar meu salário lá. [...] Cumpro com a minha parte [...] cumpro meu horário de trabalho certinho e faço minha parte.

Cada um tem o seu ideal, né? Por exemplo, o PT tem a política dele, a do assistencialismo, de dar para as pessoas coisas supérfluas. Não é dar uma formação, é dar o que comer, bolsas e bolsas, esses recursos, mas nada durável.

O sistema também leva o professor só a pensar no dele [...]. É assim, é uma pirâmide, entendeu? É tudo isso que a gente está vendo na sociedade, esses transtornos na educação, essa coisa da família falar que a escola é culpada, que o professor é culpado...

O desamparo e a insegurança impostos pela profissão têm causado em Cristina sofrimento psíquico, exaustão emocional, despersonalização e pouca realização profissional, características que não são só específicas dela. Pereira (2012), em sua pesquisa, constatou tais sintomas em 32 professores da rede pública de São Paulo. É preciso salientar que o termo “precarização” se refere às condições de trabalho às quais esses profissionais se encontram submetidos (baixos salários, parclos recursos, precária formação inicial, superpopulação das salas de aula etc.). Essas condições, por sua vez, têm implicado intensa responsabilização dos docentes quanto ao cumprimento de suas tarefas educacionais, sem qualquer consideração ao fato de que tudo lhes falta para atender ao que deles é esperado.

Além disso, eles são ainda submetidos a discursos denegridores de sua imagem (caso dos oficiais) e têm seus nomes colocados à vista de todos como os principais responsáveis pelos maus resultados dos alunos nos *rankings* nacionais e internacionais de avaliações do ensino. Os educadores, de forma profunda e dolorosa, sentem-se em situação de total impotência, como se não tivessem alternativas para superar tais obstáculos em sua profissão. Pode-se notar no Anexo E (Quadro 2) como as colocações da professora Cristina e das demais docentes que atuam na mesma rede municipal de ensino expressam esses sentidos de impotência ao exercer o magistério e, consequentemente, acabam manifestando também sintomas de despersonalização.

A análise dos relatos dos professores evidencia os malefícios que a profissão do professor tem causado aos docentes. Mais preocupante ainda é saber que, se essas expressões são formadas no social, elas traduzem formas de pensar e sentir de um contingente maior de profissionais do país. Os educadores explicitam, sem rodeios, como se sentem cerceados e diminuídos em uma escola que não faz jus ao papel de educar, em uma escola que, com tantos afazeres que não correspondem à docência, lhes destitui o papel de profissionais do ensino, em que não se sentem valorizados e na qual são submetidos a condições intensificadas de trabalho, que resultam em doença, fadiga, exaustão.

No caso de Cristina em particular, parece que, para superar as tensões e os dilemas da profissão, especificamente os relacionados à atividade que desenvolve junto ao aluno, ela se esforça em realizar um bom trabalho em sala de aula. No entanto, ela mesma relata que, infelizmente, os alunos que encontram dificuldades em seu percurso de aprendizagem não são devidamente assistidos, já que a extensa carga horária (12 horas por dia, totalizando 60 horas semanais) e o número excessivo de alunos para formar (129 alunos/dia, por ser professora polivalente, mais 24 crianças da educação infantil) não permitem que ninguém atenda às necessidades dos alunos, tal como esperado: “faço o que posso: os que aprenderam, bem... Infelizmente, os que não aprenderam... Sinto muito, mas não posso fazer nada: é algo que está além de mim”.

Como se pode ver, tanto Cristina como as cinco professoras – cujas falas estão transcritas no Quadro 2, Anexo E – não maquiam a realidade em que vivem profissionalmente e reconhecem que os discentes acabam tendo de contar com a própria sorte: elas mesmas pouco conseguem fazer para transformar a situação de mando e o acúmulo de responsabilidades extras que lhes cabem, sobretudo em virtude da longa jornada de trabalho, do cansaço físico e emocional e da falta de tempo para se dedicar à atividade docente. Talvez por isso não surjam, em seus discursos, pensamentos que busquem quebrar os paradigmas que sustentam a ordem hegemônica vigente (atos de resistência). O que as falas desvendam nasce no campo da subjetividade, perpassado por discursos, valores sociais e pela ideologia predominante e não desafia a ordem atual, não aspira mudanças, e, sim, permanece na mesmice, isto é, acomodados, conformados (CALDAS, 2007; 2008).

Diante de tantas dificuldades enfrentadas e da falta de suporte, esses docentes não se veem como sujeitos transformadores, pois perderam a possibilidade de agir sobre seu meio físico e social. No entanto, ao se empregar a expressão “conformismo e acomodação”, não se busca naturalizar o modo de ser e de pensar desses profissionais. Ao contrário, tendo como suporte a concepção sócio-histórica, dá-se ênfase à subjetividade, que é, como se sabe, dialeticamente determinada pelo social. Ao se apropriarem de tais determinações, internalizando-as e ressignificando-as com base nas inúmeras outras que já os constituíram ao longo de sua história profissional e social, os professores demonstram as particularizações que construíram sobre a escola e, também, sobre suas limitações. Essas visões idiossincráticas gestam mais acomodação do que resistência, como se vê nas colocações da professora Cristina:

[...] são três horas que me são dadas para fazer tudo o que você perguntou... É avaliação, ajustes na preparação da aula... Então, se quem estipulou isso, acha que dá... Vai ter que dar... **O que não der, paciência...** Para casa, eu não levo mais... **Não ganho pra isso [...]. Foi-se o tempo que levava serviço pra casa.**

Várias coisas contribuem para que a escola não seja vista como escola, como um lugar para apenas deixar o filho para o pai ir trabalhar. O pai não se interessa pela educação do filho, pela aprendizagem do filho, por um monte de coisas. **Professores que podem não ser comprometidos, fica pensando só nos deles, também.**

Por isso, quando as colocações da professora Cristina foram agrupadas ao lado das colocações de mais cinco colegas que compartilham de condições de trabalho semelhantes (acúmulo de cargo a fim de aumentar o salário, número de alunos excessivo por sala de aula, indisponibilidade de tempo extra para qualificação profissional, entre outros), percebeu-se que também essas profissionais tendem a expressar significações mais negativas, sinalizando mais insatisfação do que satisfação profissional. Em suma, nota-se, nelas, mais a presença de traços de despersonalização e de abandono do que sentimentos de resistência e de luta.

Esse processo de despersonalização e abandono não acontece por mero acaso. Em decorrência das transformações históricas que marcaram a sociedade e modificaram as bases do trabalho no novo modo de vida industrial capitalista, os docentes sofreram, gradativamente, uma maciça proletarização em termos profissionais (CALDAS, 2007; 2008; CALDAS; KUENZER, 2009). Pode-se afirmar que alguns fenômenos contribuíram para isso e, também, para os sucessivos índices de baixo desempenho por parte dos alunos. Em virtude das reformas educacionais, os espaços escolares sofreram com o inchaço de alunos, com os poucos investimentos públicos na área e com a limitada formação oferecida aos educadores (BRUNER, 2000; CORTELLA, 2003; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; FERNANDO; ORSO, 2013; TARDIF; LESSARD, 2012; HILSDORF, 2011; PATTO, 2009; CRUZ; MONTEIRO, 2012).

O quadro apresenta sucintamente como esses fenômenos históricos configuram-se na educação e como as categorias proletarização, precarização, intensificação e cultura do desempenho são formatadas na vivência da professora Cristina e de cinco colegas de trabalho, vinculadas à rede municipal de São Paulo, configurando o triste retrato do abandono pela profissão docente:

Transformação do modo feudal de produção para o modo capitalista

- Revolução Industrial (Inglaterra, França e Alemanha).
- O trabalho rural é progressivamente assumido pelo trabalho assalariado.
- Avanço tecnológico e científico.
- Brasil: período republicano (1870- 1920)
 - (1) passagem do modelo escravista de trabalho para o assalariado;
 - (2) pequenas indústrias, urbanização e imigração;
 - (3) assentamento frutífero do capital estrangeiro;
 - (4) eclosão do pensamento positivista na ciência;
 - (5) industrialização.

Industrialização – Brasil República

- Necessidade de mão de obra qualificada.
- Educação: ferramenta necessária para a superação das mazelas que afigiam a nação tanto do ponto de vista econômico quanto político e social.
- Carreira docente abandonada pelos homens para que ocupassem novos papéis nas indústrias.
- Mulheres naturalizam a vocação de educar e ocupam gradativamente a carreira do magistério.
- Desvalorização da carreira docente.
- Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Benjamin Constant lança a Reforma do ensino, que serviu como referência para a organização do ensino em todos os estados brasileiros.
- Educação escolar disseminada ao povo com a intenção de assegurar a transformação do país e, em extensão, seu desenvolvimento.
- Reprodução da cultura com fins econômicos, políticos e culturais.
- Permanência das relações verticais de dominação de classes, conservadorismo social, sustentação do modelo social excluente.

O trabalhador não trabalha pra si, mas para que se obtenha o lucro do capital. A mais-valia está sempre presente em cada força de trabalho.

Trabalhadores submetidos ao estranhamento, à coisificação e à alienação.

Relações de trabalho sustentadas pelo modo capitalista de produção

Mais valia-absoluta (exploração até o limite da resistência do trabalhador)
Mais valia-relativa (incremento científico e tecnológico)

Quanto maior a exploração do trabalhador (horas excedentes de trabalho), maior será a margem de lucro para o mercado.

Docentes: a venda de sua força de trabalho para o capital

- As mediações que ocorrem entre capital e trabalhador são indiretas: via mecanismos persuasivos e obrigatórios, que os submetem à exploração.
- Compromissos exigidos; como executá-los, benefícios e malefícios agregados a resultados obtidos, uso de materiais obrigatórios; políticas implantadas.
- Uso de tecnologias para redução de custos, aumento da força de trabalho; terceirização de serviços; benefícios, prêmios e punições, contrato de profissionais para fins específicos.
- Medidas de eficácia dos resultados obtidos; controle do tempo para efetivação das tarefas; racionalização para enxugamento substancial de suas finanças.

Precarização e intensificação do trabalho docente

Precarização

Condições de trabalho às quais os participantes da pesquisa se encontram submetidos (Quadro Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente):

Professora Cristina: “falta tudo, falta recursos, me sinto isolada”. “Mas a gente precisa acumular... Ninguém vive assim porque quer... A gente trabalha porque precisa... Quer ver meu contracheque?... Estou brincando, mas é difícil.”

Professora 3: “A **falta de professores**, onde **sobrecarrega os outros professores que vêm trabalhar, a comunidade que nos veem como suas empregadas e não como profissionais capacitados, gestão ausente** para resolver os problemas corriqueiros, **falta de materiais para trabalhar com as crianças e material humano para auxiliar, desigualdades de direitos, como o recesso de inverno que não tínhamos, hora de intervalo, insalubridade por ouvir barulho constante, machucar a coluna, contato constante com fezes, urina, muco, viroses, gripes etc.**”

Professora 4: “**Condições de trabalho bem ruins**, falta atlas, mapa, **fica difícil...** Como que eu vou fazer? **Faz como? Muito ruim.**”

Professora 5: “**Não sou reconhecida profissionalmente** e isso é muito difícil...**A gente não tem voz...** É assim: ordem, ordem, ordem, **ninguém sabe o que a gente precisa de verdade... Olha, é difícil.**”

Professora 6: “**Papelada em excesso para preencher, eu tenho que fazer tudo o que não me cabe, fora a burocracia de papéis. Para que esse excesso de papel?**”

Intensificação

Condições de trabalho às quais os participantes da pesquisa se encontram submetidos (Quadros Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente):

Professora Cristina: “Mas a gente precisa acumular... Ninguém vive assim porque quer... A gente trabalha porque precisa... Quer ver meu contracheque?... Estou brincando, mas é difícil.”

Professora 2: “**São muitos alunos**, então, se acabou a atividade e ele tem que esperar, vira uma bagunça...”

Professora 4: “Fico em casa trabalhando **por tanto tempo**, que fica difícil calcular um tempo... É **muito tempo**.”

Professora 5: “Pensando nisso, **dá vontade de desistir**.”

Professora 6: “**Tenho que fazer tudo o que não me cabe**.”

Proletarização

Professora 2: “**Falta reconhecimento** para os professores do CEI.”

Professora 3: “A **comunidade que nos vê como suas empregadas e não como profissionais**. Há descaso com os portadores de necessidades especiais, onde a professora tem que se **virar** para atendê-los, **muitas vezes sem formação ou informação real dos casos**.”

Professora 5: “É assim: **ordem, ordem, ordem, ninguém sabe o que a gente precisa de verdade... Olha, é difícil.**”

Professora 6: “A **inversão de papéis** que tenho que assumir me desagrada **muito**.”

Cultura do desempenho

Professora 3: “Pressão contínua que sofremos para dar resultados, sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas.”

“Se o leite, o material, o uniforme não vêm, de quem é a culpa? Do professor? Se o material perde, se o aluno pega piolho, se o caderno não deu tempo de corrigir um dia, pela enorme quantidade de alunos e de problemas, a culpa é do professor? **Enfim, a culpa é sempre do professor.**”

“O desprezo e sermos tão cobrados a alfabetizar, como se fôssemos máquinas de atingir metas! E nos oferecem tão pouco em salário, materiais, formação.”

“A relação com o aluno muda um pouco, **pois tenho que atingir as metas: alfabetizar e letrar.**”

O triste retrato do abandono

Professora Cristina: “**O que é cabível fazer, eu faço**, o que está dentro do meu poder. **O resto, o que eu não posso fazer, eu não posso fazer nada. O que eu não posso mexer, o que eu não posso transformar, eu não me estresso, graças a Deus! O que não der para fazer, paciência...**”

Professora 5: “[...] **o que der pra fazer na escola, eu faço. O que não der, você já sabe: fica daquele jeito... Vamos levando como dá.**”

Fazendo uso das colocações de Duarte (2000), percebe-se, na construção aqui elaborada, que a compreensão da realidade em que vivem Cristina e seus colegas professores não se dá de forma fácil. A realidade é, de fato, contraditória e difusa, suas manifestações mais aparentes – que afetam o trabalho docente e promovem uma ressignificação das formas de pensar, sentir e agir dos professores – causam apenas surpresa e espanto. Para entendê-las, é preciso um raciocínio mais complexo, capaz de dominar conceitos igualmente densos, como os de **precarização, proletarização,**

intensificação; modo capitalista de produção, trabalho assalariado, valor de troca, valor de uso etc. Quando se faz isso e, sobretudo, quando se articulam esses fenômenos entre si na busca de compreender como eles afetam o trabalho docente, assume-se o plano do concreto pensado, ou seja, formulando abstrações do real, formando unidades (sínteses) cada vez mais precisas a seu respeito, aqui chamadas de “o triste retrato do abandono”. A Figura A, Anexo F, ilustra essa situação.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os polos antes contraditórios (tese: modo capitalista de produção, trabalho assalariado, valor de troca, valor de uso; e antítese: precarização, proletarização, intensificação), agora, conciliados e unificados, compõem uma nova realidade, uma nova síntese: o triste retrato do abandono. Por isso, se o fenômeno “modo capitalista de produção” revelava-se inicialmente caótico, sua compreensão só se fez possível por meio de suas transformações históricas e, a partir disso, a elaboração de novas sínteses (como a proletarização e a precarização da profissão) e o entendimento das razões pelas quais ele aflige a vida na escola. Essas sínteses foram sendo formuladas de maneira paulatinamente mais abstrata, na tentativa de novamente reconstruir o percurso feito, mas agora de maneira inversa, até chegar, novamente, à gênese de todo esse processo. Dessa vez, a realidade não mais tinha uma aparência caótica: configurando-se, antes, como uma totalidade rica, composta por múltiplas determinações, que mantêm entre si relações diversas. O movimento construído está representado na Figura B, Anexo F.

Na perspectiva aqui adotada – a da Psicologia Sócio-Histórica –, foi possível entender como as transformações sociais, dentre elas o advento de um novo modelo de sociedade, a regida pelo capitalismo industrial, exerceu forte influência sobre a educação e o trabalho do professor, ao alterar os interesses daqueles que gerem o sistema municipal público de ensino. Estes, por sua vez, modificaram as regras do jogo, com forte impacto negativo sobre as condições de trabalho e, consequentemente, sobre a forma de atuação, com prejuízo do alunado. Pode-se dizer, portanto, com relativa precisão, que a escolha pela profissão docente implica uma carreira difícil. As sínteses aqui construídas revelam a dura realidade em que vivem os professores, presos que estão às dificuldades materiais de suas escolas, atordoados com seus inúmeros afazeres, trabalhando em duas ou mais escolas para conseguir manter seu sustento.

Tudo isso acaba relegando a educação do aluno a um segundo plano. Não necessariamente são os docentes os principais responsáveis, embora devessem ser, até por

dever de ofício, os principais agentes do processo de tomada de consciência dessa situação. Mas o terrível é que elas destroem as possibilidades mesmas dos professores compreenderem o que se passa, ou seja, são essas mesmas circunstâncias que despersonalizam os docentes e os levam a ser presa fácil dos sintomas de abandono apresentados por Cristina e, possivelmente, por outros tantos professores que compartilham as mesmas condições de trabalho: “O que é cabível fazer, eu faço, o que está dentro do meu poder. O resto, o que eu não posso fazer, eu não posso fazer nada; o que eu não posso mexer, o que eu não posso transformar, eu não me estresso, graças a Deus!”

8.4 Quarto núcleo de significação: formação qualificada e as duras barreiras da realidade: como fica esse professor?

Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores:

- 1) Necessidades e oportunidades de formação qualificada.
- 2) Disposição e utilização dos recursos disponíveis.

Este núcleo pretende compreender os sentidos produzidos pela professora Cristina diante das dificuldades que encontra para obter aperfeiçoamento profissional. Ao tentar entender como formação e carreira se articulam, depara-se com um quadro bastante paradoxal: a formação se refere à qualificação profissional, ao reconhecimento e à valorização docente, ao passo que a carreira do magistério diz respeito a uma situação desalentadora, na qual ganham relevo as más condições de trabalho, os salários desprezíveis e a instabilidade profissional.

Mas, sabe? Quando você está fazendo a formação, parece que tudo vai mudar, mas **os impasses da escola**, muitas vezes, **frustram o que você vê no curso**. **Muitas coisas que você quer fazer não têm na escola**, os **espaços são limitados**, esse **montante de aluno**. É, é tudo isso...

Dificilmente se obtém sucesso na compreensão das dificuldades de formação dos docentes se essa compreensão não estiver atrelada às questões concretas do trabalho desses profissionais, já que ambos os fenômenos se relacionam e coexistem reciprocamente, como destaca Saviani (2011, p. 17-18):

Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. Ora, tanto para se garantir uma formação consistente, como para se assegurar condições adequadas de trabalho, é necessária a provisão dos recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Esse dilema que afronta a escola pública – formação *versus* carreira docente – expressa uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente penosas. Ao mesmo tempo em que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³⁶, como aquelas referentes ao Curso de Pedagogia³⁷ formulam um diagnóstico das dificuldades a serem resolvidas e superadas, suas propostas apregoam que a formação dos professores deve focalizar a “aquisição de competências profissionais” sem que se façam acompanhar de soluções compatíveis e, mais grave ainda, de recursos suficientes para tal. Nesse sentido, a meta de superar as formações precárias, centralizando esforços na formação técnica dos professores, não salienta aquela que se volta para a constituição de professores cultos.

Não se trata apenas de seguir uma receita de dar aula, ainda que bem-sucedida, simplesmente “aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos”, que é o que a formação técnica oferece. Ao contrário, precisamos, nós professores, receber uma formação “culto”, que nos capacite a “dominar os fundamentos científicos e filosóficos que permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a nós confiados” (SAVIANI, 2011, p. 13). O autor menciona que a boa formação é premissa fundamental e necessária para que os docentes desenvolvam bem sua atividade junto aos alunos, algo já bastante consensual. Logo, uma formação precária resulta em uma docência pouco efetiva, em descompasso com os requisitos da própria sociedade, considerados necessários para que se ofereça uma educação de excelência: “Isso que acontece na escola [PEA e HA], eu nem vejo como formação! Favorece a formação, sim. Mas, eu vejo só como troca de experiências, entre nós, iguais, ali, vivendo as mesmas coisas”.

Em contrapartida, espera-se que os professores desenvolvam, nesse contexto de transformações, “competências” que os habilitem a ser **técnicos** do ensino, para suprir – mesmo em uma escola assolada pela precarização e quase sem investimentos públicos – as necessidades culturais e cognitivas dos discentes. Mas entre o possível e o desejável, há um incomensurável espaço, que é justamente o que relata a professora Cristina sobre sua escola:

³⁶ Parecer nº CNE/CP 009/2001, Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002.

³⁷ Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005; Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007, Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009.

Muita coisa é **ilusória, não acontece como aparenta**. Em relação a isto, a respeito dessa programação [forma em que as aulas estão distribuídas e possibilidade de utilizar os diversos espaços do CEU para a realização de atividades diversificadas], é **difícil de você conseguir algo**. Faltou um professor, imagina em 45 minutos ter que dividir sala. Até você fazer isso, já foi o tempo! É **horrível, a parte burocrática é difícil, é horrível!**

Nesse tempo da HA [hora atividade], eu pensava na burocracia do espaço. No CEU, os espaços são muitos burocráticos, não tem agenda, não tem quem marque, quem faça a reserva deles. Então, nem tudo o que você quer fazer você consegue: mesmo em um espaço CEU, os recursos para fazer algo são limitados.

Além desse abismo entre o que se espera de um docente e as condições dadas para que o esperado se concretize, algo que falta – e muito – são formações continuadas. Embora Cristina tenha cursado formação inicial na universidade, tenha realizado especializações e receba diariamente formação nos PEAs e nas HAs, esses saberes – que constituem o suporte para entender a necessidade de promover atividades diversificadas e, por meio delas, atender às necessidades específicas do alunado – acabam sendo limitados pelas barreiras burocráticas dos espaços do CEU em que atua: “**nem tudo o que você quer fazer você consegue: mesmo em um espaço CEU, os recursos pra fazer algo são limitados**”.

No processo ensino-aprendizagem, é fundamental a mediação social (professor e alunos) e, também, a instrumental (materiais diversificados, uso do tempo e dos espaços disponíveis) para que os alunos se apropriem de novos saberes e desenvolvam-se do ponto de vista social, afetivo, motor, linguístico e cognitivo (VYGOTSKI, 1999). Dessa maneira, os procedimentos educacionais devem ser muito bem pensados pelos professores, uma vez que são requisitos essenciais para uma boa aprendizagem por parte dos alunos. Assim, é fundamental demonstrar os conhecimentos dos quais os alunos devem se apropriar, compreender os caminhos cognitivos que os alunos devem percorrer, assim como a oferta dos recursos necessários para que cada um deles alcance o proposto e supere as dificuldades encontradas no processo de aquisição de novas formas de pensar, sentir e agir.

Contudo, Cristina parece encontrar sérias dificuldades, como muitos dos professores polivalentes (substitutos de professores ausentes³⁸), para conseguir construir os atributos profissionais necessários à boa docência. A conjuntura legal que regulamenta o

³⁸ Portaria nº 5539, de 23 de novembro de 2011. Dispõe sobre o processo de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos de aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino SP. Para mais detalhes, consultar: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5539Atribuicao2012.htm>>. Acesso em: 16 set. 2013.

papel do professor polivalente acaba limitando sua atividade docente, uma vez que esse profissional só assume uma sala na ausência de outro professor. Isso pode se dar apenas durante alguns dias da semana, como pode, também, eventualmente, levá-lo a lecionar por vários meses ou, ainda, a ficar totalmente ocioso, sem nenhum trabalho, caso não haja nenhuma falta de professores na escola.

A instabilidade profissional dos professores polivalentes ocasiona-lhes outras restrições, pois delimita seu raio de ação e sua eficácia profissional. Ao substituírem seus colegas de trabalho, os docentes polivalentes não conseguem dar prosseguimento às atividades que planejaram, não conseguem estabelecer vínculos duradouros com seus ocasionais alunos e não podem detectar as necessidades e dificuldades reais que os discentes enfrentam em sua aprendizagem. Podem estar em uma sala hoje e ficar semanas sem voltar a nela lecionar ou, ainda pior, talvez meses sem lecionar para o mesmo grupo de alunos.

Eu não pensei nisso ainda, mas não dá para perceber isso: as necessidades dos alunos, suas dificuldades, o que já sabem e o que ainda precisam aprender. Eu trabalho em módulo e módulo é muito solto... Às vezes, você fica duas semanas sem ir naquela sala, às vezes eu vou mais ao primeiro ano... Módulo é... Não dá para digerir tudo isso que é preciso.

É bem diferente quando você tem sala. Quando você não tem, você vai a várias salas diferentes ou pode ficar muitas semanas sem ir a uma sala. Até pegar contato com o aluno de novo é complicado! Agora, quando você tem sala, você já sabe o que te espera, você sabe, todo dia, o que te espera e o que vai ter que levar. Daí você conhece mais o aluno...

Cristina não consegue perceber ou **digerir** as necessidades dos alunos porque realmente não os conhece. Os vínculos afetivos, tão necessários para a boa realização da atividade docente, não são criados, de maneira que Cristina nem parece trabalhar com seres humanos, pois a instabilidade profissional encobre a humanidade de seu objeto de trabalho, o aluno, que não é, como em outros ofícios, matéria inanimada, que pode ser esquecida após se ter nela trabalhado. O aluno é um ser vivo, com determinações históricas, que requer do professor atenção, tempo e dedicação (TARDIF; LESSARD, 2012). Impossibilitada de manter uma relação estreita com os alunos – a qual teoricamente lhe permitiria conhecer suas necessidades – a professora Cristina, nos momentos de HA, que deveriam ser um tempo dedicado à reflexão sobre sua atividade, à análise dos procedimentos que adota em sua regência de classe, apenas registra o que lhe foi possível realizar de seu projeto particular nos diferentes encontros com os alunos das salas em que por vezes leciona:

Porque eu sou módulo, eu fico livre, horário livre, não tem coordenador, não tem nada! A supervisão do coordenador é por meio do diário e por meio do livro de HA (hora-atividade), que é sem o coordenador.

Se eu quiser ler, eu leio; assistir um vídeo pedagógico, eu assisto. É um horário sem acompanhamento do coordenador, durante o ano todo.

O horário livre você faz o que você quiser. Eu não faço isso no horário livre – eu não fico fazendo análises, nem reflexão sobre os procedimentos e o desenvolvimento dos alunos. Já está noite e eu preciso ir para a minha casa. Eu ainda vou chegar em casa e fazer coisas de escola? Não!

Por meio das falas da professora, percebe-se que os momentos de formação continuada, nos PEAs – realizados apenas no primeiro cargo no qual trabalha (o do CEI) – resumem-se a relatos das experiências que os professores vivem em sala de aula, em descrições de como estão executando suas atividades, das dificuldades que encontram e dos êxitos que alcançam. Entretanto, a fala de Cristina parece revelar que nesse espaço de formação continuada os docentes não conseguem articular sua prática ao conhecimento científico, não conseguem teorizar sobre sua atividade. Segundo a professora, a opção foi trabalhar com as crianças pequenas o tema música. Contudo, as discussões, nos momentos de formação continuada, não estão direcionadas para a compreensão de como a vivência musical leva à aprendizagem das crianças, nem em compreender quais sentidos elas podem construir por entrarem em contato com diferentes gêneros e estilos musicais. Talvez por isso Cristina relate que não percebe os momentos de troca de experiências como momentos de formação continuada.

No CEI, a gente está fazendo prática de experiências. A gente optou trabalhar música com as crianças e, então, a gente pratica em sala de aula e leva para o PEA. Daí eu falo: – Eu fiz isso, isso e isso. Daí, a gente vai para a teoria. [...] A gente fala que fez isso, fez aquilo, mostra, daí lê uma base teórica ali. Nós agora estamos lendo o referencial de educação infantil sobre música, tudo sobre música.

Parece que a troca de experiências entre os professores na unidade escolar em que Cristina leciona se aproxima do modelo de formação centrado no desenvolvimento da equipe escolar. Assim, os professores, juntamente com a coordenação, são responsáveis por escolher um tema específico para reflexão, que esteja em consonância com as necessidades e os interesses do coletivo profissional: “a gente optou trabalhar com música”. No entanto, segundo Cristina, esses momentos não são suficientes para que ela consiga teorizar sobre o procedimento empregado – vivências musicais – e suas possibilidades de promover a aprendizagem das crianças. Em particular, a professora afirma que sua escolha está vinculada ao prazer de trabalhar com o tema em questão e não

necessariamente a sua importância para a formação da criança: “Eu gosto muito do lúdico, gosto de interferência através de música. Na minha forma de ensinar, ajuda muito, o brincar, os jogos, essas interferências que eu dou... Quer dizer, esses são os mecanismos que eu uso”.

Quanto ao ensino fundamental, segundo cargo ocupado por Cristina, os professores polivalentes não participam dos momentos de formação continuada, como ela já mencionou. Tais encontros são voltados apenas para os professores efetivos, que dispõem de regência de classes. Assim, o contato da professora com a coordenação da escola é mínimo, a despeito de Cristina não ter dúvidas de que todos os profissionais do ensino deveriam receber formação continuada qualificada. Ela aponta as dificuldades que os docentes que acumulam cargo encontram para participar de formações fora da escola, sejam elas fornecidas pelo sindicato ou por outras instituições.

[Formação] acontece para quem quer ganhar mais ou para quem tem aula. Se eu não tenho aula, para que eu vou ganhar formação? É estranho, né? Eu nem tenho contato com o coordenador! Eu dou aula todos os dias; pego a falta de todos os professores e, se não tiver falta, eu tenho que ficar cumprindo hora na escola. Mas, não tenho direito à formação.

[Formação], as que os sindicatos ou a própria prefeitura fornece, um professor que acumula não pode ir: não dá tempo! Eles jamais vão fazer com dispensa de ponto, porque se fizer todo mundo vai e, daí, não vai ter professor para ficar na escola [...].

Assim, desprovida de uma formação consistente, com mediações didáticas necessárias, Cristina precisa se contentar com os conhecimentos que adquiriu em sua formação acadêmica, ciente de que não possui tempo para aperfeiçoá-los, pois passa a maior parte do dia nas duas escolas em que leciona. Em seus relatos sobre os alunos e suas necessidades específicas, a professora, por ser polivalente, menciona que não precisa intervir em suas aprendizagens, mas, apenas, ajudar o professor titular das salas. Eventualmente, quando os alunos enfrentam dificuldades, ela lhes dá explicações mais detalhadas da matéria. Em relação às crianças com deficiência, Cristina diz que se sente tranquila apenas para ensinar aquelas que apresentam síndrome de Down, porque já sabe como fazê-lo:

Eu entro em várias salas em meu dia de trabalho. A criança que não sabe ler e escrever, eu não preciso intervir, mas posso colaborar. Se você sabe que ela não é alfabetizada, eu tenho que agir de maneira diferente com ela: eu tenho que explicar mais detalhadamente para ela. Quando a criança é alfabetizada, é simples: a gente entrega a folhinha e ela faz. Mas o não alfabetizado, ele fica olhando para o lado. Daí, eu posso dar algo diferente, que favorece a alfabetização.

As crianças que eu tenho que precisam de ajuda e de mais atenção são as com Síndrome de Down. A gente trabalha tranquila. Agora, se fosse outra deficiência, eu não sei o que faria, não sei como lidar.

Dessa forma, o discurso de Cristina revela o quanto ela carece de uma formação qualificada, pois o conhecimento que adquiriu na universidade e os que têm recebido nos momentos de PEAs acabam sendo pouco consistentes e não a preparam para enfrentar os problemas com que os educadores se deparam cotidianamente na escola:

Com efeito, por um lado, o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente. (SAVIANI, 2011, p. 16).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE INTERNÚCLEOS

A articulação das interpretações dos quatro núcleos de significação formulados nesta pesquisa permitiu a construção de sínteses abstratas dos sentidos e significados constituídos pela professora Cristina, que atua em escolas de periferia, para as dificuldades e os desafios da profissão docente. Como apontam Aguiar e Ozella (2013), a realidade investigada é complexa e difícil de ser compreendida, razão pela qual a aproximação das significações que configuraram o sujeito ao longo de seu percurso profissional requer esforço interpretativo do pesquisador, pois essa realidade não se encontra desarticulada do contexto social, político e econômico:

Desse modo, este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Como nos lembra Vygotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos. Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Os quatro núcleos de significação mostraram os sentidos que a professora Cristina constituiu para aspectos essenciais da docência – a **escolha pela profissão docente, pontos e contrapontos da profissão, o triste retrato do abandono, formação qualificada** – permitindo a teorização para além deles, pois produziram discussões mais amplas a respeito de aspectos que podem, eventualmente, ser compartilhados pelo coletivo dos profissionais do ensino. De fato, neste estudo, foi possível articular as significações constituídas pela professora Cristina com as asserções de outros cinco profissionais docentes, os quais parecem compartilhar das mesmas determinações e mediações que a primeira vive.

O que fica evidente é a necessidade de um olhar muito atento para a dinâmica de avanços e retrocessos da educação pública no Brasil, sobretudo quando se trata do ensino destinado às crianças pobres. Primeiramente, é preciso compreender que o sistema educacional de ensino encontra-se inserido no tecido social e, portanto, os professores que exercem o magistério em contextos desafiadores apresentam, muitas vezes, formação

precária, recebem baixos salários e trabalham em escolas com muito pouco investimento público. Portanto, eles atuam profissionalmente em meio a relações tensas que podem incliná-los tanto à resistência quanto ao desânimo. Entretanto, as determinações e mediações ali constituídas não são lineares, uma vez que os professores significam e ressignificam sua docência continuamente, podendo tanto questionar as imposições estabelecidas pelos órgãos institucionais como sujeitar-se a elas (CALDAS, 2007).

Historicamente, a universalização da educação pública brasileira não levou aos contingentes mais pobres a ampla democratização dos direitos sociais e políticos básicos. As escolas que atendem aos filhos das camadas menos abastadas do país recebem poucos investimentos públicos, embora, em conformidade com a nova demanda por vagas, tenham sido construídas mais escolas. Além disso, as contínuas e repetitivas reformas educacionais do país têm produzido esforços para garantir a permanência das crianças nas instituições escolares³⁹. Mas as esperanças de democratização e universalização do ensino ainda estão longe de se realizar: nossas escolas têm tendido mais a produzir, em larga escala, analfabetos diplomados, ou seja, crianças e jovens que entram e saem da escola sem saber ler, escrever e somar (CRUZ; MONTEIRO, 2013; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; PATTO, 2009; IBGE, 2012), como também verifica Cristina em seu contexto:

A escola é vista como depósito de crianças tanto pela família, quanto pelo sistema: o que importa é a vaga, que o aluno esteja dentro da escola. Não importa se ele aprendeu ou não: ele tem que estar dentro da escola, não importa o que está se passando dentro da escola. É mais um número, essa criança que fica lá.

Neste cenário de descaso, o professor tem o desafio constante de atender às exigências institucionais de alfabetizar as crianças em um espaço educacional pouco favorável, imerso em cobranças e culpabilizações. Os sentimentos de desilusão e de apatia diante da profissão vêm daí, uma vez que os anseios e as necessidades dos professores estão longe de ser minimamente correspondidos. Em muitos casos, a saída para esse descontentamento é a fuga (absenteísmo) ou, pior, a indiferença, a desistência ou o abandono da profissão, como ressalta Cristina: “Cada um procura, da sua maneira, lidar com isso: uns entram em greve, outros começam a faltar, não vão trabalhar, vêm quando

³⁹ Cf. a nova proposta de reestruturação e reorganização da rede municipal de ensino de São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 15 de agosto de 2013. Disponível em: <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/minuta_do_doc_consulta_publica.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

querem. Outros, por exemplo, veem que a situação não vai melhorar e continuam a fluir neste sistema”.

Há um sentimento compartilhado de que tanto as políticas educacionais quanto a própria sociedade não valorizam o professor, ao mesmo tempo em que o encarregam de novas tarefas [...]. A desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho [...]. O rebaixamento salarial, além do mais, acarreta a limitação do padrão de vida dos professores, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o estreitamento das estratégias para lidar com os problemas do cotidiano. (CALDAS; KUENZER, 2009, p. 32- 34).

Essa somatória de fatores gera um grande processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversidade de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais. A intensificação do trabalho representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo: desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área. (APPLE, 1987, p. 9 apud CALDAS; KUENZER, 2009, p. 35).

A desistência da profissão pode configurar-se como uma alternativa profissional para superar as dificuldades ocasionadas pela desvalorização social da educação, fruto da precarização e da intensificação do trabalho docente. Desse modo, para cumprir sua responsabilidade de educar os alunos, os docentes dispõem, no mais das vezes, apenas do improviso e da inventividade, já que não têm nem tempo nem recursos financeiros para aprimorar sua formação. O que se vê, então, é um profissional impotente diante de sua realidade de trabalho.

Percebi, neste estudo, por meio das colocações dos professores com os quais tive contato, mais tendência para desistir do que para o enfrentamento ou para a resistência. A título de exemplo, atento para Bock (1999), que mostra como as concepções psicológicas propagaram a concepção de que o homem é capaz de, por si só, com sua força e seu esforço, se autodeterminar. No caso dos profissionais do ensino, essa ideia parece ser adequada, pois os professores têm de buscar, por seu próprio esforço, superar os desafios e os obstáculos que decorrem de sua frágil formação inicial e continuada, da carência de recursos materiais para comprar livros e outros instrumentos de trabalho (computadores atualizados, leves, fáceis de transportar, acesso à internet, associação a sociedades vinculadas à área da educação, participação em congressos etc.), ter acesso à cultura (por meio de lazer diversificado e viagens), condições indispensáveis para estarem à altura do

que lhes compete realizar profissionalmente. Cabe a eles – e somente a eles – o esforço para modificar a conjuntura educacional atual, historicamente constituída por séculos no ensino brasileiro:

Outra vez quis saltar um brejo, mas, quando me encontrava a meio caminho, percebi que era maior do que imaginara antes. Puxei as rédeas no meio de meu salto e returnei à margem que acabara de deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me saí mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, **pela força de meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em rabicho, a mim e a meu cavalo, que segurava fortemente entre os joelhos.** (RASPE, p. 40 apud BOCK, 1999, grifo da autora).

Tais colocações revelam que a ideologia capitalista naturaliza os homens e lhes atribui a responsabilidade de desenvolver possibilidades próprias para superar os problemas que enfrentam em suas vidas. Essa concepção apriorística desconsidera que o sujeito é determinado pelo social e que as transformações advindas dos rearranjos políticos, econômicos e sociais na e pela história da humanidade são determinantes e constitutivas dos homens. Dessa forma, a transformação de nossa espécie depende das circunstâncias, das condições e das possibilidades que a engendram (MARX, 1852, p. 4).

Por isso, pode-se afirmar que as conjunturas educacionais em que os professores têm vivido (privação de investimentos de toda ordem, polivalência excessiva de funções e responsabilidades alheias à função de educar), resgatando o exemplo apontado por Bock (2009), são produtoras da crença de que os maus resultados e o fraco desempenho educacional dos alunos decorrem do pouco esforço individual que fazem os educadores. O desempenho escolar precário dos alunos deve gerar culpa exclusivamente nos professores, pois eles não são capazes de desenvolver as possibilidades das crianças e dos jovens que estão hoje na escola. Assim, a sociedade e seus respectivos órgãos federais, estatais e municipais são completamente isentados de qualquer responsabilidade ou participação nesse processo.

No entanto, os professores pensam sobre as condições difíceis da escola, mesmo não possuindo as ferramentas necessárias para teorizar para além das determinações em que vivem, pois elas não são forjadas, historicamente, no contexto de ensino. Essa é a razão pela qual a necessária conscientização de que somos todos responsáveis por lutar por transformações socioeconômicas e educacionais não aparece de forma expressiva em suas falas. E, porque elas não aparecem, esses docentes não são percebidos como um grupo politicamente organizado, capaz de compreender que as estratégias de intervenção mais

eficientes no enfrentamento de imposições devem partir da própria escola, ou seja, dos próprios professores. Sem isso, o engajamento no movimento por melhores condições de trabalho e ensino fica fatalmente inibido, como é visível no discurso de Cristina: “O que é cabível fazer eu faço, o que está dentro do meu poder. O resto, o que eu não posso fazer, eu não posso fazer nada. O que eu não posso mexer, o que eu não posso transformar, eu não me estresso, graças a Deus”.

Então, não foi descabido teorizar sobre as dificuldades dos professores analisados, para compreender que a escolha que fizeram pela carreira do magistério foi constituída por determinações socioeconômicas e culturais e não em decorrência de uma vocação própria das mulheres para a docência. Sabe-se que os homens não nascem com dons que são desenvolvidos automaticamente por eles, mas que são dialeticamente determinados pela história (VYGOTSKI, 2008). Cabe lembrar, aqui, que as razões alegadas pelas professoras para escolher a profissão docente raramente envolveram o compromisso com o futuro, o desejo de ensinar as futuras gerações, a vontade de auxiliá-las a transformar o mundo: algumas quiseram lecionar, como Cristina, por gostarem de crianças; outras preferiam ter sido aeromoças; outras, ainda, secretárias.

Não me restam dúvidas de que, se socialmente pleiteamos uma educação de qualidade para todas as nossas crianças, se almejamos uma escola com profissionais satisfeitos e bem preparados para o ofício de educar, precisamos superar o descaso e garantir aos filhos dos pobres o direito a uma boa educação. Isso requer que os profissionais da escola superem as dificuldades e os desafios que enfrentam ao lecionar, pois, se repetitivamente discutimos essas questões, é porque elas ainda não foram superadas na história, fazem parte de nosso presente. Existe, ainda, um contingente grande de crianças e jovens destituídos do direito de estudar. Embora os índices apontem um crescimento vertiginoso do acesso à escola, é preciso oferecer-lhes boas condições de escolaridade, para que ao final dela não sejam mais os mesmos. Isso, por sua vez, exige tratamento enérgico para superar os problemas que existem atualmente na formação dos profissionais do ensino, resultado da proletarização, da precarização, da intensificação e da cultura do desempenho. Tudo isso tem levado os docentes à desistência, ao absenteísmo, ao abandono, e não à resistência e à luta.

Entre o comprometimento e a desistência, entre a energia e o desânimo, as professoras participantes deste estudo foram constituindo, em suas trajetórias profissionais, diversos sentidos subjetivos atrelados às situações de trabalho em que atuam: carregadas de

solidão, de medo de intervir, de recusas e de poucas expectativas de enfrentamento. Considero que pensar, sentir e agir de modo diferente do que foi colocado pela professora Cristina e os outros cinco professores requer romper com o conformismo que habitualmente se apresenta na vida desses educadores, limitando ou impedindo que se unam, como categoria profissional, para lutarem por formação continuada de boa qualidade e para construírem novas pontes de enfrentamento contra as frágeis condições de trabalho educacional que vêm assolando, por longas décadas, o ensino dos filhos dos pobres no Brasil.

Recusar a concepção ideológica de que o presente já se encontra definido e posicionar-se a favor das possibilidades de haver transformação na situação educacional é, em meu entender, algo da maior importância por parte dos estudiosos da vida na escola. Para os professores romperem com o pensamento cotidiano – automatizado, generalizado – é necessário descontentar-se com o casual e alcançar níveis de homogeneidade que, como aponta Heller (2008), permitem ao homem aproximar-se da genericidade.⁴⁰

Como conclusão, cabe dizer que as lacunas da formação dos professores e as dificuldades e os desafios da profissão docente explorados nesta pesquisa levaram-me a crer que, sem as mudanças socioeconômicas e políticas na sociedade contemporânea – que ditam os rumos da escola, impactam o trabalho e a organização da atividade dos profissionais do ensino –, as significações que pendem para a desistência serão mais e mais exacerbadas. Pode-se afirmar, então, que o fato de que tais transformações ainda não tenham ocorrido em nossa história somente reforça, com mais clareza, o quanto elas são necessárias e imprescindíveis. Sem elas, a formação dos professores e suas condições de trabalho permanecerão as mesmas e teremos a manutenção de uma escola de qualidade duvidosa, que reproduz a dominação daqueles que mais precisam de um bom ensino para poder se emancipar: as crianças pobres de nosso país.

⁴⁰ Segundo Renato Almeida de Oliveira (2010, p. 72-88), genericidade significa sociabilidade humana, ou seja, refere-se ao homem em seu processo de humanidade, em seu vir-a-ser para si e para o outro, mediante a efetivação dos objetos por ele produzidos. Diz Marx (2004, p. 107): “sou ativo **socialmente** porque [o sou] enquanto **homem**. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha **própria** existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social”.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- ANTUNES, M. A. **A Psicologia no Brasil:** leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 2007.
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- _____ ; DAVIS, C. Sentidos e significados no contexto escolar: linguagem, educação e sociedade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 16, n. 25, p. 183-195, jul./dez. 2011.
- AGUIAR, W. M. J.; FUMES, N. L. F.; MAZZOTTI, A. J. A. **Estudos sobre a atividade docente:** aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: Educ/Edufal, 2010.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- _____. Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica. **Periódico: Ciência e Profissão**, Conselho Federal de Psicologia, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- BAIXOS salários e más condições de trabalho afetam saúde do professor. **Globo.com**, 6 jan. 2012. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/10/baixos-salarios-e-mas-condicoes-de-trabalho-afetam-saude-do-professor.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, S. J. A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidades da participação. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 2, p. 63-80, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/428/479>. Acesso em: 23 fev. 2013.
- BARROCO, M. L. **Ética e Serviço Social:** fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOCK, A. M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____ (Org.). **Psicologia e o compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-35.

_____. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia.** São Paulo: Educ/ Cortez, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. Disponível em: <www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituição1988.html>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Diário Oficial da União.** Decretos de 1931 que dispõem a consolidação do ensino público no Brasil. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. **Conferência interestadual de ensino primário de 1922.** Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30164/pdf_1>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. **Decreto de criação da escola normal 1835 nº. 10.** Disponível em: <www.infoepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. **Constituição política do império do Brasil (de 25 de março de 1824).** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007.** Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/pareceres/2007%20-%20Parecer%20CNE-CP%203%20-%202017%20abril%20-%20HOMOLOGADO.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Parecer nº CNE/CP 009/2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos** (Res. CNS n. 196/96 e outras). Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRUNER, J. **Cultura da educação.** Lisboa: Edições 70, 2000.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <www.nupe.ufpr.br/andreac.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____; KUENZER, A. Z. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, Uerj, nov. 2006. **Anais...** Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.

CHAVES, H. V. et al. Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 134-147, abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n1p134/4154>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 7. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Prospectiva 5).

COUTINHO, C. N. O lugar do Manifesto na revolução da teoria política marxista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista 150 anos depois**. 5. reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto/ São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 7-43.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica 2013**. São Paulo: TPE/Moderna, 2013. Disponível em <<http://zerohora.com.br/pdf/15070918.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Anuário brasileiro da educação básica 2012**. São Paulo: TPE/Moderna, 2012. Disponível em: <www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200006&lng=en&nrm=iso&tlang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2012.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2013.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

FREDERICO, C. **Karl Marx**: contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. 2011. Disponível em: <www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2013.

FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, O.; SVARTMAN, B. P. Trabalho e alienação. In: BOCK, A. M. B. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-113.

GARCIA, M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106,

p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____; BARRETO, E. S. de S (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 1º jan. 2013.

GONÇALVES, M. G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. **Perfil do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as unidades da federação**. Brasília: OIT, 2012. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/relatorio_trabalho_decente_880.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2012.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sintese.indicsociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 28 set. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2011: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**, 2001. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

JACQUELINE, B. S. A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidades da /na participação. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 1, p. 63-80, jan./ abr. 2009. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/428/479>. Acesso em: 14 abr. 2013.

KAHHALE, E. M. P. K. (Org.). A diversidade da Psicologia: uma construção teórica. In: ADRIANI, A. G. P.; ROSA, E. Z. **Psicologia Sócio-Histórica**: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 236-259.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 152-174, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&&pid=S1517-45222012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <www.vigotski.net/ditebras/magiolino_2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MARTINS, L. M. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica**. 2008. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/17003889/1494841831/name/MARTINS.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MARX, Karl. **18 Brumário de Luis Bonaparte (1852)**. Disponível em: <http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original_brumario.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 613-622, dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, C.; ABREU, C. M. **A história das máquinas ABMAQ 70 anos**. São Paulo: Magma Cultura, 2006.

MOURA, Carolina Baruel. Implicações do ideário neoliberal para o trabalho docente nas escolas estaduais paulistas: intensificação e precarização. In: V EBEM. Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. **Anais...** Florianópolis, UFSC, abr. 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t002.pdf>. acesso em: 24 fev. 2013.

NETTO, J. P.; FALCÃO, M. C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1989.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. A pesquisa sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Ecos, Revista Científica**, São Paulo, v. 7. n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccos7n2_2f13.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 10-19.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PATTO, M. H. S. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller: a pesquisa em educação. **Perspectivas**, v. 16, p. 119-141, 1993.

PEREIRA, B. M. P. A educação para o trabalho no período republicano e sua contribuição na formação da sociedade brasileira. In: XXVI ANPUH. Simpósio Nacional de História. **Anais**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <[www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312975781_ARQUIVO_ANPHUTRABALHO](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312975781_ARQUIVO_ANPHUTRABALHOCOMPLETOVERSAOFINAL2.pdf)COMPLETOVERSAOFINAL2.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2013.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2012.

_____. A Psicologia concreta de Vygotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S de (Org.) **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-63.

_____. **Lev S. Vygotski**: teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Portaria nº 5539, de 23 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5539Atribuicao2012.htm>>. Acesso em: 16 set. 2013.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**: afinal do que se trata? Rio de Janeiro: FVG, 2006.

SBARDELOTTO, D. K.; DALAROSA, A. A.; NASCIMENTO, M. I. M. Apontamentos teórico-metodológicos da pesquisa em história da educação: o método materialista

histórico-dialético. **Quaestio**, Sorocaba, v. 11, n. 1, p. 57-77, maio 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/665/ARTIGO_ApontamentosTeoricoMetodologicos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 2, p. 129-146, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/497/ARTIGO_EducacaoObrigatoriaConstituicoes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 maio 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun.2011.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, Centro Universitário Nove de Julho, v. 10, num. Especial, p. 147-167, jul. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71509907.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

SIMPLÍCIO, S. D.; ANDRADE, M. S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. **Psico**, v. 42, n. 2, p. 159-167, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/7566/6517>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

SOARES, M. I.; VIANA, F. da S. **A instrução elementar e os castigos escolares em Minas Gerais no século XIX**. (2008). Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/284.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2013.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 fev. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

TEIXEIRA, E. **Um materialismo psicológico**. Lev Seminovich Vygotski. Rio de Janeiro: Ediouro/ São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. (Coleção Memória da pedagogia, n. 2).

VAZ, B. A. F. História da educação e a escola brasileira: uma peça “encenada” em um “cenário” político-econômico nacional? In: IX JORNADA DO HISTEDBR, Universidade Federal do Pará, 2010. **Anais...** Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada9/trabalhos.html>. Acesso em: 5 jan. 2013.

VIEIRA, J. D. Gestão democrática na perspectiva dos trabalhadores em educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, p. 65-76, jan./jun. 2010. Disponível em: <www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/estado-pol%C3%ADticas-e-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2012

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. (1934). **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2013.

_____. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZOIA, R. P. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada: **Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão** sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Davis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Este é um estudo baseado nos pressupostos da teoria sócio- histórica e tem como objetivo apreender quais são os sentidos e significados que o professor atribui a suas dificuldades profissionais para alcançar seus objetivos educacionais. Para tanto, serão utilizadas como método para coleta de dados entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Os encontros com os participantes serão feitos em locais de sua livre escolha, em data e horário de sua conveniência.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados nesta pesquisa e também em eventos e publicações em periódicos científicos, sempre garantindo seu anonimato.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista presencial. A entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição – que será guardada em local seguro por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

O Sr(a). não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos, danos ou malefícias de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

O Sr(a). receberá uma cópia deste termo, no qual constam o celular e o e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Elisandra Felix de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia de Educação

São Paulo, ____ de _____ de 2012.

Declaro estar ciente do inteiro teor do TERMO DE CONSENTIMENTO que me foi apresentado por Elisandra Felix de Oliveira, ao me convidar para participar de sua pesquisa de mestrado intitulada: Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Declaro que estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer ônus ou constrangimento.

Assinatura do Professor

Nome legível: _____

RG: _____

CPF: _____

Dados Adicionais:

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis

- e-mail: claudiadavis@pucsp.br

Orientanda: Elisandra Felix Vieira

- e-mail: elisandra_felix@yahoo.com.br

Telefones para contato:

- Cel. (11) 82923344
- Cel. (11) 83864864

ANEXO B**Caracterização do profissional do magistério**

■ Idade: 39 anos.

■ Sexo: () M (x) F

■ Formação:

■ () Fundamental I

■ () Fundamental II

■ () Ensino Médio

■ (x) Graduação em Pedagogia e Artes

■ () Licenciatura

■ (x) Pós Graduação lato sensu em Artes

■ E-mail: _____

■ Telefone: () _____

ANEXO C

Formação inicial e continuada

Por favor, indique:

ANEXO D**Entrevista semiestruturada**

- (1) Como foi seu ingresso na carreira do magistério?
- (2) Quando decidiu ser professora? Sempre quis ser docente? Por quê?
- (3) Como tem sido seu trabalho ao longo de sua carreira docente?
- (4) Quais as dificuldades e os desafios que o docente enfrenta na atualidade?
- (5) Como essas dificuldades afetam seu trabalho? Como elas têm sido superadas por você?
- (6) Sua formação inicial e continuada contribuiu para melhorar sua atuação?
- (7) Em que regiões da cidade você trabalhou? Já (ou sempre) trabalhou em regiões periféricas de São Paulo? O que diferencia, em sua opinião, trabalhar nessas regiões das demais da cidade de São Paulo? Você pode me dar um exemplo?
- (8) Como você percebe os alunos que estudam nas regiões periféricas da cidade de São Paulo? Quais são suas principais necessidades escolares e como, do ponto de vista pedagógico, você tem contribuído para saná-las?
- (9) Como tem sido sua relação com a equipe gestora e com os demais professores? Você diria que formam uma equipe na qual todos estão adotando ou sugerindo alternativas que possam ser bem-sucedidas e trabalhando coletivamente para aprimorar o trabalho na escola?
- (10) Você acumula cargos? Se sim, por quais motivos? Como você descreveria sua jornada de trabalho?
- (11) É possível atender às especificidades dos discentes, duplicando a jornada? Justifique sua resposta.
- (12) O que você acredita ser necessário para melhorar a qualidade do ensino hoje?

ANEXO E

Quadros: Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente

(Quadro 2) Falas das docentes que demonstram sentimentos de impotência e despersonalização por exercerem o magistério no momento atual.

Professora Cristina	<p>Leciona em duas escolas há cerca de sete anos sucessivos. Razões: baixa condição salarial (recebe, pelos dois turnos, cerca de R\$ 3.500,00).</p> <p>Trabalha 12 horas por dia, num total de 60 horas por semana. Leciona para 130 alunos por dia, por ser professora polivalente, mais 24 crianças na educação infantil.</p> <p>Para lidar com as tensões e os dilemas da profissão, a professora salienta: “faço o que posso: os que aprenderam, bem... Infelizmente os que não aprenderam... Sinto muito, mas não posso fazer nada: é algo que está além de mim”. Quanto aos prazeres e desprazeres da profissão, aponta que seus sentimentos oscilam entre eles: “Meio termo; falta tudo, falta recursos, me sinto isolada”. “Mas a gente precisa acumular... ninguém vive assim porque quer... a gente trabalha porque precisa... quer ver meu contracheque?... Estou brincando, mas é difícil.”</p> <p>Na preparação, adaptação e avaliação das aulas, gasta cerca de uma hora diária, pois “são 3 horas que me são dadas para fazer tudo o que você perguntou... É avaliação, ajustes, preparar aula... Então ,se quem estipulou isso acha que dá... Vai ter que dar... O que não der, paciência... Para casa, eu não levo mais... Não ganho pra isso”.</p>
Professora 2	<p>Leciona em duas escolas, há cerca de sete anos sucessivos. Razões: baixa condição salarial (nos dois turnos, recebe cerca de R\$ 3.800,00).</p> <p>Trabalha 12 horas por dia, totalizando 60 horas por semana, lecionando para 56 alunos, mais 24 crianças na educação infantil.</p> <p>Na preparação, adaptação e avaliação das aulas, gasta cerca de 1 hora por dia: “São, aproximadamente, 5 horas, nos dois cargos”.</p> <p>Ao relatar os prazeres e desprazeres da profissão, menciona que: “O maior prazer é o evidente desenvolvimento das crianças. Um desprazer é a falta de reconhecimento para os professores do CEI. A maior tensão é quando o aluno não desenvolve. Como fazê-lo aprender? Quais estratégias utilizar? Outra tensão é a reclamação dos pais quanto a problemas corriqueiros e fúteis. Quanto à direção, um dilema que ocorre é quando alguns gestores se esquecem de que um dia já estiveram em frente de uma sala de aula e têm posturas inadequadas. São</p>

	<p>muitos alunos. Então, se ele acabou a atividade, ele tem que esperar, senão vira uma bagunça.”</p>
	<p>Trabalha 12 horas por dia, totalizando 60 por semana. Leciona para 33 alunos do ensino fundamental, mais 14 de educação infantil.</p>
	<p>Ao relatar as dificuldades que vivencia em ambos os cargos, relata que: “O desprazer no CEI é o não reconhecimento desde o governo, gestão, comunidade e até professores de Emefs e Emeis de que somos também educadores, estudamos e somos capacitadas. Além das desigualdades de direitos, como o recesso de inverno que não tínhamos, hora de intervalo, insalubridade por ouvir barulho constante, machucar coluna, contato constante com fezes, urina, muco, viroses, gripes etc... Na Emef, além do desprezo, é sermos tão cobrados a alfabetizar, como se fôssemos máquinas de atingir metas. E oferecem tão pouco em salário, materiais, formação etc.”</p>
Professora 3	<p>Quanto à falta de recursos, relata: “a falta de professores, onde sobrecarrega os outros professores que vêm trabalhar, a comunidade que nos veem como suas empregadas e não como profissionais capacitadas, a gestão ausente para resolver os problemas corriqueiros, a falta de materiais para trabalhar com as crianças e de material humano para auxiliar”.</p>
	<p>Quanto aos dilemas da carreira, menciona que: “na Emef, é a pressão contínua que sofremos para dar resultados, sem que sejamos ouvidos sobre as dificuldades enfrentadas, como a falta de materiais, apoio familiar, descaso com os portadores de necessidades especiais, onde a professora tem que se virar para atendê-los, muitas vezes sem formação ou informação real dos casos. Fora os casos de indisciplina e descaso das famílias, que vêm de uma sociedade doente, achando que a escola deve ser a salvadora de todos os seus problemas. Se o leite, o material, o uniforme não vêm, de quem é a culpa? Do professor? Se o material se perde, se o aluno pega piolho, se o caderno não deu tempo de corrigir um dia, pela enorme quantidade de alunos e problemas, a culpa é do professor? Enfim, a culpa é sempre do professor.”</p>
Professora 4	<p>Trabalha 12 horas por dia, totalizando 60 horas por semana, lecionando para 280 alunos/dia (JBD Fund. II), mais 18 alunos da educação infantil.</p> <p>Para cumprir os afazeres educacionais (ajustes de materiais, correção de provas, preparação de aula etc.), menciona que: “fico fora de casa trabalhando por tanto tempo, que fica difícil calcular um tempo... É muito tempo”.</p> <p>Quanto às condições de trabalho, relata que são: “Razoáveis... Condições de</p>

	<p>trabalho bem ruins, falta atlas, mapa, fica difícil... Como que eu vou fazer? Faz como? Muito ruim”.</p>
	<p>Em relação aos alunos, relata que “Não posso generalizar, tenho aluno malandro, que mexe com droga, já roubou meu celular, dois ou três, os demais são bons”.</p>
Professor a 5	<p>Trabalha 10 horas por dia, totalizando 54 por semana, lecionando para 54 alunos (Emei e CEI).</p>
	<p>Ao refletir sobre o tempo que usa para exercer a profissão, relata “Nossa, pensando nisso, dá vontade de desistir... Não quero pensar... Não é?... Fico mais tempo fora do que em casa: saio às 5 horas da manhã e chego às 9 horas da noite [...]. O que dá para fazer na escola eu faço. O que não der... Você já sabe: fica daquele jeito... Vamos levando como dá”.</p>
	<p>Em relação às famílias dos alunos para os quais leciona, afirma: “o pior em relação aos pais... Eles não entendem que aqui é educação, somos professoras e não tias e nem babás dos filhos deles. Tem coisa que vem de casa, mas, hoje, o professor que faz tudo... É bem difícil. Não sou reconhecida profissionalmente e isso é muito difícil: a gente não tem voz... É assim: ordem, ordem, ordem, ninguém sabe o que a gente precisa de verdade... Olha, é difícil”.</p>
	<p>Quanto às funções que tem que cumprir na escola, além das relacionadas ao ensinar, relata que: “Com a família, que não vê a gente como professora e exige da gente o que eles têm que fazer”.</p>
Professor a 6	<p>Trabalha 12 horas por dia, totalizando 60 horas por semana, lecionando para 32 alunos por dia, somando a função de módulo no CEI. Na ausência de algum professor, assume sala.</p>
	<p>Em relação às famílias dos alunos para os quais leciona, menciona: “não vê que aqui se realiza um trabalho de educação... É difícil fazê-los entender que é assim... Precisam de conversa, de conscientização”.</p>
	<p>Quanto às dificuldades que encontra na educação, relata que: “Falta educação que vem de casa e tem a papelada em excesso para preencher”.</p>
	<p>Quanto às funções que tem que cumprir na escola, além das relacionadas ao ensinar, relata que: “Sinto prazer em ensinar, em ser educadora, mas a inversão de papéis que tenho que assumir me desagrada muito... Tenho que fazer tudo o que não me cabe, fora a burocracia de papéis. Para que esse excesso de papel?”.</p>

(Quadro 3) Total de horas trabalhadas, número de alunos por sala e tempo de carreira dos profissionais participantes do estudo

Professoras	Acúmulo de cargo	Total de horas trabalhadas com aluno	Total de horas HTPC	Número de alunos por sala	Total de horas trabalhadas	Tempo de carreira
Professora 1 (cargo 1)	Ed. Infantil	30	5	24	30	8 anos
Professora 1 (cargo 2)	Fund. II	30 Jornada Básica docente (JBD)	5	Polivalente	30	7 anos
Professora 2 (cargo 1)	Ed. Infantil	30	5	24	30	8 anos
Professora 2 (cargo 2)	Fund. I	30 (JBD)	5	30	30	5 anos
Professora 3 (cargo 1)	Ed. Infantil	30	5	24	30	9 anos
Professora 3 (cargo 2)	Fund. I	30 (JBD)	5	30	30	6 anos
Professora 4 (cargo 1)	Ed. Infantil	30	5	18	30	7 anos
Professora 4 (cargo 2)	Fund. II	30 (JBD)	5	28	30	25 anos
Professora 5 (cargo 1)	Ed. Infantil (CEI)	30	5	24	30	7 anos
Professora 5 (cargo 2)	Ed. Infantil (Emei)	24	4	25	24	12 anos
Professora 6 (cargo 1)	Ed. Infantil	30	5	Módulo	30	7 anos e 6 meses
Professora 6 (cargo2)	Fund. I	30 (JBD)	5	32	30	23 anos

ANEXO F

Figura A – O real empírico: o confuso e triste retrato do abandono



Figura B – O real pensado: o triste, mas compreensível, retrato do abandono



ANEXO G

Entrevista com a professora CRISTINA

Pesquisadora: Primeiramente, Cristina, gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar desta pesquisa, suas colocações serão muito válidas em minha análise, principalmente por ter uma longa experiência na carreira do magistério. Nós já conversamos algumas vezes e todas as informações que me forneceu foram úteis, primeiramente eu gostaria de saber por que você ingressou na carreira do magistério?

Entrevistada: Porque era o curso que era de graça que tinha, que era de graça na época, primeiramente por causa disso, o magistério era o que tinha, era o que o governo dava, depois do ensino médio era o que era mais favorável dos demais cursos técnicos que tinha e também porque eu gostava de criança também, dai já uniu o útil com o agradável.

Pesquisadora: Mas não tinha outros cursos interessantes na época que você pudesse optar?

Entrevistada: Tinha agricultura, mecânica, coisas que não tinham nada a ver comigo, eram coisas de homem. Daí, uma colega me disse: “por que você não vai ser professora, você tem perfil, vocação pra isso”. Eu já tinha sido babá, gostava de crianças e essa colega me incentivou a ser professora. No princípio não, no princípio eu queria ser médica, professora não [pausa] eu queria no começo fazer medicina.

Pesquisadora: O que impediu você de fazer o que realmente gostaria de fazer?

Entrevistada: Simples: dinheiro. Muito simples: dinheiro.

Pesquisadora: Então hoje você está em uma profissão que não te realiza profissionalmente?

Entrevistada: Hoje sim eu me realizo, porque graças a Deus deu certo, deu certo, eu fiz faculdade com o dinheiro do magistério, tá entendendo, graças a Deus deu certo, eu acho que, se não tivesse dado certo, eu não estaria na área não, se eu tivesse dinheiro e na época não estaria na carreira não, deu certo, eu tive sorte.

Pesquisadora: Se você tivesse dinheiro?

Entrevistada: Largaria o magistério, hoje do jeito que está? [pausa].

Pesquisadora: Como está para você?

Entrevistada: Não só pra mim, olha a violência que tá, as classes superlotadas, são as condições de trabalho realmente.

Pesquisadora: Parece-me que isto te causa um mal-estar, você pode me falar como a violência e as salas superlotadas te afetam?

Entrevistada: Claro que afeta, violência na sala de aula não afeta? Afeta minha segurança, minha vida, isto deixa a gente angustiada, você vai fazer o quê? A gente vai trabalhar com medo [pausa], não é engraçado? Ter medo do aluno? Da criança? Como você vai ensinar nessas condições? Ultimamente, ando bem angustiada pelos ocorridos nos últimos dias, estou vivendo perseguição do próprio diretor, alguém que deveria apoiar o professor. Além disso, tudo o que já disse ainda tem o sujeito que, em vez de ajudar, só atrapalha. Olha, não é fácil não, quem tá de fora acha que é um exagero... Vê se vai lá pra educar? Vê se faz o que a gente faz? As coisas estão bem piores do que alguns imaginam e digo mais: a tendência é só piorar. Mas mesmo assim eu me realizo com as crianças, a gente tem que pensar que não é todo o grupo em si, é um número reduzido, mas eu sou bem realizada no trabalho, principalmente com os pequenos, mesmo tempo todos os altos e baixos que toda a profissão tem, eu me realizo.

Pesquisadora: Fale mais sobre como tem se sentido com esses problemas. Isso afeta você e como você vê as consequências para a educação em geral?

Entrevistada: Olha a greve que os professores estão fazendo, todo ano tem uma greve, olha os pais que não estão mais interessados na educação, eles querem na realidade alguém que fique com seus filhos e na realidade não estão preocupados com a educação, com o que estão aprendendo, na parte pedagógica, os pais não têm interesse, isto é outra coisa que deixa a gente chateada.

Pesquisadora: Estas dificuldades, elas estão em todos os lugares?

Entrevistada: Olha, cada lugar tem sua realidade, eu percebo isso, que a escola virou um depósito de crianças, não sei se outros pensam assim, mas eu vejo assim. Olha, eu não sei se aqui na periferia a coisa agrava mais, mas a mídia tem revelado que é em todos os

lugares, não só na periferia, nas escolas particulares também, é isso mesmo, como eu já falei, a escola é vista como depósito de criança tanto pela família quanto pelo sistema, o que importa é vaga, que o aluno esteja dentro da escola, não importa se ele aprendeu ou não. Ele tem que estar dentro da escola, não importa o que está se passando dentro da escola, é mais um número essa criança que fica lá, você pensa o quê? Que alguém está preocupado com a educação? A realidade é mascarada e muito bem que se a gente fala ou é mandado embora ou é tido como mentiroso, alguns colegas falam que tudo está bem... alguém não está vendo bem, veja as propagandas, elas já dizem tudo.

Pesquisadora: Você me disse que se realiza profissionalmente diante de tantos problemas?

Entrevistada: Porque tem as coisas boas, não tem só coisa ruim que acontece dentro da escola, quando você vê uma criança aprendendo, quando você vê uma criança agradecendo, uma criança desenvolvendo, essa é a realização nossa como educadora. Então dá pra você equilibrar, sim, porque às vezes da própria criança você vê o retorno.

Pesquisadora: Da sala toda?

Entrevistada: Da grande maioria, outros não, mas é da grande maioria, cada um tem seu grau de desenvolvimento, cada um dá retorno, não no mesmo tempo, cada criança tem seu tempo.

Pesquisadora: Qual é sua forma de superar esses descompassos?

Entrevistada: Como que eu faço pra superar? Olha, hoje dá pra se ver que a coisa vai pra esse caminho mesmo, como eu já citei, os pais veem a escola como depósito de crianças, o sistema também vê como depósito de criança, põe criança, mas não se preocupa se ela vai aprender ou não, no final você chega a essa situação mesmo, é previsto que isso vai acontecer mesmo, quem trabalha dentro fala que isso vai acontecer. Como que eu faço pra superar? Vou trabalhar, minha filha, vou ganhar meu salário lá, fazer minha parte que eu tenho que fazer, eu cumpro com a minha parte, vou lá, cumpro meu horário de trabalho certinho e faço minha parte, o que é cabível fazer eu faço, o que está dentro do meu poder, o resto, o que eu não posso fazer, eu não posso fazer nada, o que eu não posso mexer, o que eu não posso transformar, eu não me estresso, graças a Deus.

Pesquisadora: Você sempre pensou assim?

Entrevistada: Não é grupo de colegas, a escola, a escola que eu trabalho, o grupo de professores conversam sobre isso, mas às vezes não, mas é assim, depende de onde você trabalha, nós conversamos sobre o caminho que está tomando a educação, cada um procura da sua forma lidar com isso, uns entram em greve, outro começam a faltar, não vai trabalhar, vem quando quer, outros é, por exemplo, vê que a situação não vai melhorar continuam a fluir dentro deste sistema.

Pesquisadora: E você?

Entrevistada: Eu fluo dentro desse sistema, entra político e outros governos, e eu sigo o que tem que seguir, o que eles colocam lá e vamos em frente. É isso, não posso inventar outra coisa: a realidade é essa [pausa].

Pesquisadora: Quantas horas você passa dentro da escola?

Entrevistada: Eu, graças a Deus, sou beneficiada agora, pra eu ir de uma escola pra outra, eu só subo a escada, na outra escola que eu trabalhava, também beneficiava por que era bem perto, aqui na redondeza, dava pra eu almoçar, o problema são os horários que são longos, eu saio às 5 horas da manhã e volto às 20 horas, mas ninguém faz isso porque quer, a gente acumula porque precisa trabalhar e ganhar mais, o problema sempre foi o dinheiro, não dá pra sobreviver com um salário só, principalmente se você tem projetos como ter uma casa, um carro, e se você tiver família pra sustentar, piorou. A gente faz isso porque precisa mesmo, veja quantos professores acumulam, só na minha escola é a maioria, talvez um ou dois não acumulam, os demais, tudo mundo. Pra você ver, eu fico 60 horas fora de casa, semanalmente.

Pesquisadora: Como você faz pra sentar e pensar nessa criança em particular que precisa de uma atenção mais particularizada saindo essa hora e só voltando à noite?

Entrevistada: Você pensa ali, o que eu vou fazer com essa criança? Apesar de minha área ser Artes, eu sempre tenho um lado favorável, as crianças que eu tenho que precisam de ajuda, de mais atenção são com síndrome de Down. A gente trabalha tranquilo, agora se fosse outra deficiência, eu não sei o que faria, não sei como lidar, não saberia, eu entro em várias salas em meu dia de trabalho, a criança que não sabe ler e escrever, eu não preciso intervir, mas posso colaborar, a gente faz coisas que acabam favorecendo de maneira inconsciente e consciente, oculto ou pensado.

Pesquisadora: Não entendi, como oculto ou pensado?

Entrevistada: Por exemplo, se eu sou professora de Artes e a criança não é alfabetizada, com o tempo você vai vendo, então se você sabe que ela não é alfabetizada eu tenho que agir de maneira diferente com ela, eu tenho que explicar mais detalhadamente pra ela. Quando ela é alfabetizada, é simples: a gente entrega a folhinha e ela faz, mas o não alfabetizado, ela fica olhando pro lado, daí eu posso dar algo diferente que favorece a alfabetização.

Pesquisadora: E os momentos de formação na escola te auxiliam nesses momentos junto ao aluno?

Entrevistada: No CEI, a gente está fazendo prática de experiências, a gente optou trabalhar música com as crianças, então a gente pratica em sala de aula e leva pro Peia, eu fiz isso, isso, e isso, daí a gente vai pra teoria, mas, no CEI é assim, mas no Fund. II, eu não tenho horário de formação.

Pesquisadora: Por quê?

Entrevistada: Porque eu sou módulo, eu fico livre, horário livre, não tem coordenador, não tem nada, a supervisão do coordenador é por meio do diário, e por meio do livro de HA (hora-atividade), que é sem o coordenador.

Pesquisadora: Daí o que você faz nesse horário?

Entrevistada: Se eu quiser ler, eu leio, assistir um vídeo pedagógico, eu assisto, é um horário sem acompanhamento do coordenador, durante o ano todo, espera aí, até quem tem turma e não quiser fazer o JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) também não precisa fazer esse horário com o coordenador.

Pesquisadora: Então dentro da escola essa formação não acontece?

Entrevistada: Acontece pra quem quer ganhar mais ou pra quem tem aula, se eu não tenho aula, pra que eu vou ganhar formação? É estranho, né? Eu nem tenho contato com o coordenador, eu dou aula todos os dias, pego a falta de todos os professores, e se não tiver falta, eu tenho que ficar cumprindo hora na escola, mas é impossível isso acontecer na prefeitura de São Paulo, impossível, falta muita gente (risos).

Pesquisadora: Durante esse período, você trabalha com quantas turmas?

Entrevistada: Com várias, cinco aulas e um HA e, às vezes, horário livre, que são duas vezes na semana.

Pesquisadora: E nesse horário livre tem como você sentar e refletir em como você vai fazer para aquele aluno, ou outro específico que precisa de uma ajuda maior, é um momento de pensar em seu trabalho?

Entrevistada: O horário livre você faz o que você quiser, eu não faço isso no horário livre, já está noite, eu já preciso ir pra minha casa, eu ainda vou chegar em casa e fazer coisas de escola, não, eu faço mesmo quando eu estou dentro da escola, na hora-atividade, sem aluno.

Pesquisadora: E como tem sido esse momento que você senta para refletir sobre seu trabalho?

Entrevistada: Eu penso no meu projeto, o que eu já fiz no meu projeto, se deu certo ou não, eu penso nisso.

Pesquisadora: E tem dado certo?

Entrevistada: Por enquanto, tem dado razoavelmente certo.

Pesquisadora: E suas reflexões sobre seu projeto, elas estão relacionados ao que você criou e não se encaixa na sala, ou não está tendendo à necessidade de determinada criança. Qual é seu foco?

Entrevistada: Eu não pensei nisso ainda, no meu não dá pra perceber isso, no meu não dá porque é módulo, módulo é muito solto, às vezes você fica duas semanas sem ir naquela sala, às vezes eu vou mais no primeiro ano, módulo não dá pra digerir isso.

Pesquisadora: Você sempre trabalha como módulo?

Entrevistada: Não, só nesse ano, dai é bem diferente quando você tem sala; quando você não tem, você vai a várias salas diferentes, fica muitas semanas sem ir a uma sala, até pegar contato com o aluno de novo, é complicado; agora, quando você tem sala, você já sabe o que te espera, você sabe, todo dia, o que te espera e o que vai ter que levar, daí você conhece mais o aluno.

Pesquisadora: Então faz só três meses que você está de módulo, então antes, como você assumia sala, seus horários livres como acontecia seu planejamento, como você lidava com os alunos que precisavam de uma atenção maior?

Entrevistada: Mesmo assim, eu não tinha com o coordenador porque não tinha carga completa, entendeu? Você só pode fazer o JEF quando você tem carga completa, 25 horas, eu tinha 23, bem, nesse tempo, eu pensava na burocracia do espaço, no CEU os espaços são muitos burocráticos, não tem agenda, não tem quem marque, então nem tudo o que você quer fazer você consegue, mesmo em um espaço CEU, os recursos pra fazer algo é limitado.

Pesquisadora: Mas quando a gente entra no CEU parece que tem tanto recurso?

Entrevistada: Depende de onde você trabalha, aqui no CEI, a gente tem mais recurso. Na Emef, é o contrário, no CEI tem tudo programado, tem a rotina, e na Emef já não, é você e vários professores, é 45 minutos, e não dá tempo, em 45 minutos até você conquistar alguma coisa, já acabou a aula, é diferente, Emef é totalmente diferente por isso, muita coisa é ilusório, não acontece como aparenta. Em relação a isso, a respeito dessa programação, é difícil de você conseguir algo, faltou um professor, em 45 minutos, daí tem que dividir sala, até você fazer isso, já foi o tempo, é horrível, a parte burocrática é difícil, é horrível.

Pesquisadora: E nessa distribuição de alunos, como fica a questão pedagógica?

Entrevistada: Vai por água abaixo ué. Fazer o quê? Você quer que eu diga que não vai por água abaixo, porque vai e isso acontece sempre, direto, é frequente.

Pesquisadora: Sempre foi assim durante todo seu tempo de carreira nos dois cargos?

Entrevistada: Pra mim é pior na Emef, na educação infantil é bem mais tranquilo, porque você trabalha com uma clientela que está indo pela primeira vez na escola, é a primeira vez que você está recebendo a criança, é um espaço novo pra criança, eu acho que é mais tranquilo também porque os pais estão ansiosos e você tem que trabalhar esse pai, tudo pela primeira vez, então é mais tranquilo por causa disso, daí você é dono dessa construção. Já na Emef, a criança está indo por mais tempo na escola, o horário é reduzido, é muitos professores, então é diferente, até no Fund. I é muitos professores, tem informática, inglês, artes.

Pesquisadora: Recentemente eu vi uma notícia em um censo que as crianças estão saindo da escola sem saber ler e escrever, você atribui isso a quê?

Entrevistada: Olha, eu hoje não sou alfabetizadora, mas contribuo para essa alfabetização, mas eu consigo ver assim, nas escolas que eu trabalhei principalmente no Estado, de uma sala com 30 alunos, 25 é alfabetizado, de algumas professoras, nunca é a sala inteira, todas as salas que vi, nunca é a sala inteira analfabeta, isso tem a ver mais com a parte de sondagem: por que esse aluno não é alfabetizado, se não é a interferência do professor, se ele não tá fazendo nada, então, fazer uma estatística, porque sempre nas salas que eu trabalhei nunca é a sala toda, 5, 7, 10 não alfabetizados, nunca a sala toda. Mas se pensar isso num montante fica grande, então não posso confirmar nada: se é o aluno com distúrbio, o professor, se é a família.

Pesquisadora: Isso se alastra na periferia? Como você percebe esse aluno?

Entrevistada: Como aluno de qualquer lugar, um aluno que tem DVD em casa, celular, parabólica em casa, um aluno que tem a mãe que trabalha fora, vejo como aluno comum como qualquer aluno, não tem diferença. Claro, a situação que eles vivem é diferente, mas, em relação de aprender, ele tem capacidade, sim, como qualquer outro aluno.

Pesquisadora: A situação que os alunos vivem influencia de alguma maneira?

Entrevistada: Eu acho que não, porque o sistema é assistencialista, ali ele tem tudo, passar fome ele não passa, e que mais eu posso falar do aluno de periferia, é...; ficar o dia inteiro na rua, ele não fica, ele fica uma boa parte na escola, fora os projetos que tem dentro da escola, então eu acho que o aluno, a situação dele pode interferir sim, com certeza, não é igual, o índice de criminalidade pode ser maior, mas hoje tem muito assistencialismo, tem muito que amparar, bolsa família, leve leite, bolsa escola, tem essas coisas pra amparar, a curto prazo tem como amparar esse aluno.

Pesquisadora: Com todas as coisas que tem na periferia e dentro da escola, então ele está sendo bem assistido na escola?

Entrevistada: Claro que não, é como eu já disse, o professor tem que acumular cargo, já tá cansado, é difícil, a sala é lotada, sem falar que o sistema quer que você veja o aluno no coletivo e não que dê atenção as suas particularidades, a escola não é formada para a individualidade, infelizmente, é tudo no coletivo, no coletivo, daí que você vê o aluno no

geral, às vezes você vê um ou outro que tem mais dificuldades, mas o material que você tem, as coisas que você tem é pro coletivo, tudo você vê igual, quando o aluno tem problema daí manda, como fala mesmo, CFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), sala de apoio, daí manda esse aluno pra lá e é assim que funciona.

Pesquisadora: Essa criança de periferia tem necessidades específicas?

Entrevistada: Cada criança é diferente, essa criança não tem família, famílias que não têm valores, acha que a escola não é importante, acha que a escola é só pra deixar o filho, é um monte de coisas agravantes, várias coisas contribui pra que a escola não seja vista como escola, como um lugar pra deixar o filho pro pai trabalhar, o pai não se interessa pela educação do filho, pela aprendizagem do filho, um monte de coisas, professores que podem não ser comprometidos, fica pensando só no dele também, o sistema também leva o professor só pensar no dele também e é assim, é uma pirâmide, entendeu? É tudo isso que a gente está vendo na sociedade, esse transtorno da educação, essa coisa da família falar que a escola é culpada, que o professor é culpado.

Pesquisadora: O que você acha que é necessário pra melhorar a educação, pra modificar isso?

Entrevistada: Muitas coisas, primeiramente, consciência, consciência por parte dos professores, dos pais e da sociedade, consciência da valorização da educação.

Pesquisadora: Você, durante seu trajeto na escola, como tem se sentido diante de tantos problemas que você mencionou aqui?

Entrevistada: Como eu me sinto? Como eu já falei, acho que eu já comentei isso, a escola está caminhando pra isso, pra essa catástrofe, pra essa crise, eu acredito que a tendência é piorar, eu não acredito em melhorias, meu sentimento é de tristeza para essa nova geração de professores, é uma situação lamentável e triste, lembro-me de uma frase de uma professora que está pra se aposentar que falou pra gente essa semana: “eu estou me aposentando hoje né, eu espero que a situação melhore pra vocês”. Mas ela também não via perspectiva de melhorias, ela que trabalha há 25 anos, ela só vê decaindo, decaindo e eu acredito também que, daqui a alguns anos, a profissão professor vai ser uma profissão de risco, profissão que já é, mas daqui a alguns anos vai ser pior ainda.

Pesquisadora: Você me disse antes que consegue encontrar realização profissional, mesmo assim é possível?

Entrevistada: Se você não encontrar, você não continua, se você não vir uma realização em algo, você não continua, você não continua mesmo, porque tem realização na profissão, tem a alegria de você ver o aluno aprendendo, tem a alegria de você ver o aluno ter gratidão por você, tem o lado bom, mas tem o lado ruim e infelizmente está vigorando o lado ruim.

Pesquisadora: Você está dizendo que o lado ruim está vigorando mais?

Entrevistada: Isso, não que esteja pesando mais agora, mas eu acredito que, com o tempo, pelo o que a gente está vendo, vai piorar, a tendência é piorar, não vai melhorar.

Pesquisadora: E daí o que você pretende fazer?

Entrevistada: Estar aposentada, pra não precisar enfrentar essa situação.

Pesquisadora: Esqueci-me de perguntar: você teve muitas formações e elas contribuem para você lidar com as dificuldades que você comentou até aqui?

Entrevistada: Sim, todas as formações que tive foram com o dinheiro do meu bolso, do meu suor, as do horário coletivo com os professores, eu vejo só como troca de experiência, as que os sindicatos ou a própria prefeitura fornece, um professor que acumula não pode ir, não dá tempo, eles jamais vão fazer com dispensa de ponto, porque, se fizer, todo mundo vai e daí não vai ter professor pra ficar na escola, daí eles usam essa história de professor multiplicador, que eu acho uma furada, um professor vai, recebe a formação e depois tem que passar pra todo mundo. Então eles solucionam o problema e pode justificar que todos estão sendo beneficiados, mas é mentira, ou dá formação pra todos ou não, quem quiser formação de qualidade tem que correr atrás, mas o professor não tem condição e nem tempo pra isso. Isso que acontece na escola, eu nem vejo como formação, favorece a formação sim [as trocas de experiências], mas eu vejo só como troca de experiências, entre nós iguais ali, vivendo as mesmas coisas, mas toda minha formação foi do meu bolso, essas outras formações são feitas pra evolução, é que todo mundo quer evoluir de letra pra ganhar mais, o negócio, no fundo, se você for ver, é o dinheiro, ninguém está pensando no que vai fazer com essa formação, mas só de receber mais.

Pesquisadora: Essa troca de experiência é o momento em que o professor está vivendo dentro da sala de aula?

Entrevistada: É isso, daí ele fala que fez isso, fez aquilo, mostra, daí lê uma base teórica ali, nós agora estamos lendo o referencial de educação infantil sobre a música, tudo sobre a música, mas toda minha formação foi do meu bolso, não foi dada pelo governo, ou seja, o professor que não tem vontade, vontade não, que não tem condições de tirar esse dinheiro pra fazer formação, ele não tem formação. Mas sabe, quando você está fazendo a formação, parece que tudo vai mudar, mas os impasses da escola muitas vezes frustra o que você vê no curso, muitas coisas que você quer fazer não tem na escola, os espaços são limitados, esse montante de aluno, é tudo isso, você vê a greve dos professores do Estado, estão reivindicando melhorias, a violência na escola, tão falando disso, do aumento salarial.

Pesquisadora: Sua formação contribuiu para que você lidasse melhor com esses desafios?

Entrevistada: Sim, a pedagogia ajuda muito em algumas coisas. Quem não estuda não vê a importância de você intervir, não é só você ficar ali com a criança, você precisa intervir para ajudá-la, você consegue ver o que é prático e, se não der certo, você procura outras maneiras de ajudá-la.

Pesquisadora: Você tem alguma base teórica que te respalda para fazer essa intervenção?

Entrevistada: Eu gosto muito do lúdico, gosto de interferência através de música, na minha forma de ensinar ajuda muito, do brincar, dos jogos, essas interferências que eu dou, quer dizer, esses são os mecanismos que eu uso.

Pesquisadora: Você gostaria de falar alguma coisa mais?

Entrevistada: Olha, o que eu posso acrescentar é que eu vou ser o que o sistema quer que eu seja, eu acho que as coisas acontecem de acordo com o momento que está o sistema, a política do país. Entra um, entra o outro e quer manipular as pessoas a seguir suas ideias.

Pesquisadora: Como, como isso acontece?

Entrevistada: Cada um tem o seu ideal, por exemplo, o PT tem a política dele do assistencialismo de dar pras pessoas coisas supérfluas, não é dar uma formação, dá o que comer, bolsas e bolsas, esses recursos, mas nada durável.

Pesquisadora: E por que você acha que isso acontece?

Entrevistada: Porque pra manter as pessoas no lugar que elas estão e pra manipular realmente, é uma forma de manipular e de repente vem outro governo que já muda tudo e assim o país não cresce, não se desenvolve, não sai do lugar, sempre vai ter alguém pra mandar nas pessoas, pra manipular e daí tem duas classes, os que mandam e os que obedecem. O professor, você vê, quando entra outro governo, os que têm cargo de confiança cai tudo, mas o professor não dá pra ele colocar na rua, daí o que eles vão fazer? Eles vão forçar que você entre naquele sistema, daí ele faz como: jogando políticas públicas, tornando sua autoridade maior, o autoritarismo deles, hoje com a entrada dessa nova gestão, a gente vai ter uma parada pra eles colocarem a forma deles, como eles querem, os ideais deles, agora eles estão no poder pra revelar os ideais deles, agora a gente vai ver como vai ficar nesses quatro anos.