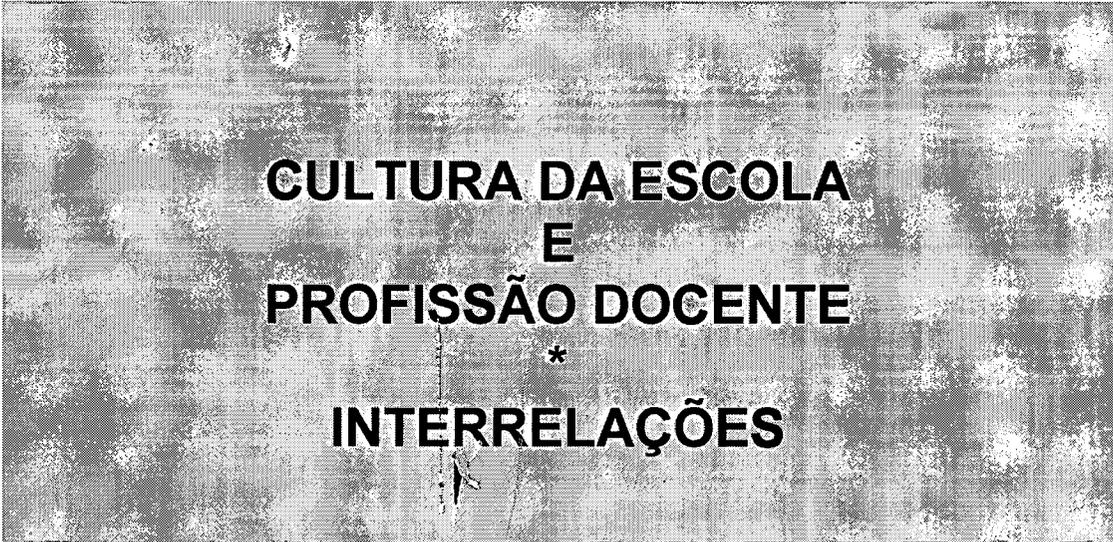


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**CULTURA DA ESCOLA  
E  
PROFISSÃO DOCENTE  
\*  
INTERRELAÇÕES**

**TEREZINHA MARIA CARDOSO**

**2001**

**TEREZINHA MARIA CARDOSO**

**CULTURA DA ESCOLA E PROFISSÃO DOCENTE:  
INTERRELAÇÕES**

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado da  
Faculdade de Educação da UFMG como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Doutora em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Leila de Alvarenga Mafra**



03479715

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2001**

CETJ  
UFMG  
4453  
único

5000060224-9

184934

AQUISIÇÃO POR DOAÇÃO  
DOADO POR \_\_\_\_\_

29 AGO. 2002

REGISTRO 0.347.971.5  
DATA DO REGISTRO 29.8.002

CARDOSO, Terezinha Maria.

Cultura da escola e profissão docente:  
interrelações. / Terezinha Maria Cardoso – Belo  
Horizonte, 2001.

350p

Orientadora: Leila Alvarenga Mafra  
Tese (Doutorado) – Educação, Universidade  
Federal de Minas Gerais.

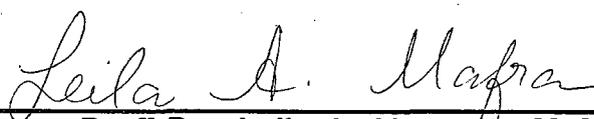
1. Escola. 2. Cultura da escola. 3. Profissão  
docente.

**Tese: CULTURA DA ESCOLA E PROFISSÃO DOCENTE – interrelações**

**Autoria: Terezinha Maria Cardoso**

**Orientação: Profª Leila de Alvarenga Mafra**

**Defendida e aprovada por todos os membros da banca  
examinadora constituída pelos professores:**



---

**Profª Dra. Leila de Alvarenga Mafra  
Orientadora**



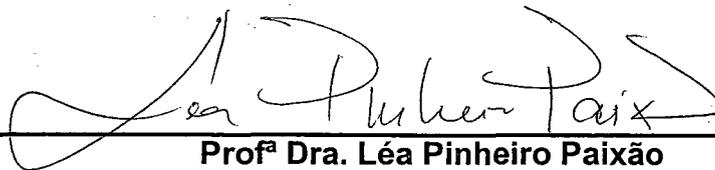
---

**Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves**



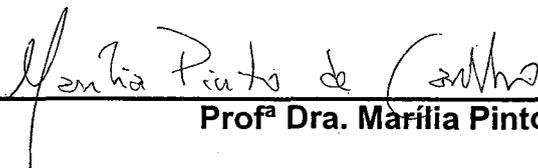
---

**Profª Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos**



---

**Profª Dra. Léa Pinheiro Paixão**



---

**Profª Dra. Marília Pinto de Carvalho**

## RESUMO

CARDOSO, Terezinha Maria. Cultura da escola e profissão docente – interrelações. Belo Horizonte, 2001. (Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais)

O trabalho pretende apreender as relações entre Cultura da Escola e Profissão Docente. Entende-se a cultura da escola como a teia de significados tecidos no cotidiano da escola, no jogo de relações entre os docentes e os demais atores da escola e a profissão docente no interior dessa trama, desenhando-a, enredando-a e sendo desenhada e enredada por ela. Utilizou-se a etnografia como metodologia da investigação, por entender ser ela a que melhor se adequou aos objetivos e às questões suscitadas para o trabalho. Parte-se do princípio de que a cultura da escola é construída a partir de três dimensões: a dimensão do contexto, a dimensão das políticas e dos conhecimentos e saberes escolares e a dimensão dos atores. A escola é aqui percebida a partir do conceito bourdieuniano de Campo, como um espaço sócio-cultural estruturado. Nesse caso, a cultura da escola é, então, tecida a partir das teias de significados construídos nas relações de força (lutas, conflitos, diferenciações, alianças, associações) pela manutenção e ressignificação dos postos de poder (direção, especialista, professor, entre outros) presentes na configuração da estrutura escolar. Lança-se luz sobre as motivações que levaram os docentes das escolas pesquisadas a escolherem o magistério, como também os significados que atribuem aos processos de socialização vividos na formação inicial, na formação continuada e nas experiências de trabalhos em escolas e Redes de Ensino diversas. Esses processos são compreendidos como constituidores da identidade profissional docente (e, portanto, perpassam as concepções que os docentes têm sobre o magistério ser uma profissão diferente de outras) por serem perpetrados pelas teias de significados, construídas em torno do ser/estar/sentir professor, as quais trazem na sua urdidura os fios da vocação, da proletarização e da profissionalização do trabalho docente. Destacam-se as relações e os significados que os professores constroem no convívio com seus colegas e com os demais atores da escola, nos espaços/tempos estruturados (reuniões) e não estruturados (recreio e almoço, na sala dos professores e na cozinha) do cotidiano das escolas. Conclui-se salientando que escola e docentes são os tecelões, tear e linha da teia de significados da cultura da escola e da profissão docente. As singularidades das redes de relações que são estabelecidas na escola onde o docente exercita a profissão, engendra profissões, construídas a partir dos diferentes materiais do “caldeirão de significados” do cotidiano escolar.

Palavras-chaves: Escola; Cultura da Escola; Profissão Docente

## ABSTRACT

This work aims to take the connection between the school's culture and the teacher's work is taken as a web of meanings in the school's procedures, in the game of the relations between the teacher and the other school characters, and the teacher's work in this plot, drawing it, plotting it, and being drawn and plotted by it. Ethnology was used through the investigation as a way to study and analyze the main features and of the relations for being the best researching method that aims and raises questions to the work. Starting from the scratch, the study points out that the school's culture is built in three dimensions: the context dimension (historical, geographical, social and cultural, where the learning establishment is inserted; the school's knowledge and political dimension (teachers, students, workers and families). The school is here understood as a social and cultural structured space. In this case, the school's culture is, therefore, woven from the webs of buiting meanings in the relations of power (fights, conflicts, differences, alliances, associations) in the name of the maintenance and remaining of the powers plots. This work also focuses what motivated/led the teachers' searched schools to choose the mastership, as well as the meanings attributed to the socialization processes experienced in the first background, in the continued background, and in the school works experiences as well as in the several works Teaching Webs. These processes are understood as constructors of the identity of the teacher professionals (and, then, constitute the teachers' conceptions about the mastership being a different profession from the others) because they are practiced in the meanings webs, built around the being/feeling teacher, which brings in its spirit the vocation's guide, the teacher's work proletarianization and proficiency. Are stood out the relations and the meanings built by the teachers in the sociability with their mates and other school characters, in the structured space/time (meetings) and non structured (backyard and lunchroom, the teacher's room and the kitchen) of the day by day schools. Coming to a conclusion, emphasizing that school and teachers are weavers, looms and the singular paths that construct the school's culture and the teacher's work. The relations network's singularities established in the school, where the teacher practices the profession, constitutes proficiencies, built from the different materials of the school's day by day as a "melting pot".

**Key's word:** School, school's culture, teacher's work

## RESUMÉ

Cette thèse a pour objectif comprendre le rapport entre les domaines de la Culture de l'Ecole et le rôle d'Enseignant. La culture de l'école est aperçue comme le réseau des significations élaborées au quotidien de l'école, à partir du jeu des relations établies entre les enseignants et les autres acteurs de l'école. A l'intérieur de ce réseau, la profession d'enseignant est définie par lui au même temps qu'elle lui définit. L'ethnographie est la méthode de l'investigation employée car elle répond aux objectifs et aux questions suscitées par cette recherche. Nous considérons que la culture de l'école est construite à partir de trois dimensions : la dimension du contexte historique, la dimension des politiques publiques et des connaissances et savoirs scolaires et la dimension des acteurs (enseignants, élèves, employés et parents). L'école est ici aperçue à partir du concept de « champs » de Bourdieu, soit un espace socioculturel structuré. Dans ce cas, la culture de l'école est alors dressée à partir des réseaux des significations construites par les rapports de force (lutttes, conflits, différenciations, alliances, associations), par le maintien et la re-signification des sièges de pouvoir (direction, spécialistes, enseignants...). Nous essayons de comprendre les motivations qui ont conduit les enseignants des écoles étudiées à choisir ce métier, ainsi que les significations qu'ils attribuent aux processus de socialisation vécus soit pendant la formation initiale, soit pendant la formation **continue**, soit encore pendant les expériences de travail dans les écoles et les réseaux scolaires divers. Ces processus sont interprétés comme étant les responsables par la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et ils saillissent les conceptions que les enseignants ont sur le fait que ce métier est une profession différente des autres, car ils sont perpétrés par les réseaux de significations construites autour du être/vivre/sentir le métier d'enseignant, qui portent en ils les cordes de la vocation, de la prolétarisation et de la professionnalisation du travail d'enseignant. Nous avons mis en relief les relations et les significations que les enseignants construisent à partir du convivium avec leurs collègues et avec les autres acteurs de l'école, dans les espaces-temps structurés (réunions) et non structurés (la pause et le déjeuner, le bureau des professeurs et la cuisine) du quotidien des écoles. Nous avons souligné dans les conclusions que l'école et les enseignants sont les constructeurs et le béton (**ciment**) de la culture de l'école et de la profession d'enseignant. Les spécificités des réseaux qui s'établissent à l'école où l'enseignant exerce son métier engendrent spécificités professionnelles construites à partir des différents matériaux du « bouillon de significations » du quotidien scolaire.

**Mots-clés** : Ecole, Culture de l'Ecole, Métier d'Enseignant.

Ao Zeka que, no partilhar dos sonhos e das tarefas domésticas, possibilita-me cotidianamente o aprendizado de relações com base no companheirismo, na solidariedade e no prazer. Preservando, sempre, as nossas individualidades.

Ao meu pai (seu Zé) e a minha (boa)drasta (d. Nica), pelo tempo, tão longo, que me deixaram roubar de nossa relação para o trabalho de redigir esta tese.

Ao seu Artur, que ficaria feliz de ver este trabalho concluído.

## Agradecimentos

À professora Leila Alvarenga Mafra, pela orientação segura, competente e afetuosa. Orientadora e amiga, meu especial agradecimento.

Às escolas pesquisadas, especialmente a todos aqueles que me acolheram, permitindo a invasão do seu espaço profissional e dividindo comigo o seu tempo e seus sonhos.

Aos professores Léia Pinheiro Paixão e Luiz Alberto de Oliveira, pela leitura cuidadosa e sugestões no momento da qualificação.

Aos bolsistas de iniciação científica: Ana Paula Teixeira, Carla Aparecida Leite, Juliana Campos Sales, Raquel Bernardo dos Santos, Sandra Silva Chaves, Wesley Silva que, em Belo Horizonte, acompanharam as discussões do NECCE – Núcleo de Estudos de Cultura e Cotidiano Escolar – e auxiliaram na revisão de bibliografia sobre escola e professor. E também a bolsista de Florianópolis, Daniella Peçanhut Kuntze, pelo apoio na coleta de dados em uma das escolas e no trabalho de tabulação dos questionários. E ao CNPq, pelo apoio.

Aos colegas do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Educação da UFSC, pelo apoio dado ao tomarem para si atividades acadêmicas e administrativas, dando-me o tempo necessário para a redação da tese.

À CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou o doutorado.

À minha família: meus irmãos e irmãs, meus cunhados e cunhadas, meus sobrinhos e sobrinhas. Aos meus filhos de férias, Felipe, Taís e Tuíra.

À minha irmã Raquel que na correria de seu cotidiano de professora encontrou tempo para doar seu trabalho como profissional fazendo a correção do português.

Às amigas Olga, Yolanda, Luciana, Denise, Adriane e Ângela, pelas horas de prazer e troca afetiva, suportes imprescindíveis na minha vida.

À família do seu Geraldo (Thaíssa, Myriam, Cecília, Mariza...), desde o mestrado, a casa e o coração sempre abertos para receber-me em Beagá.

## LISTA DE ABREVIATURAS

SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/Fpolis	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SEE	Secretaria Estadual de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
UDESC	Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ONG	Organização não Governamental
ACT	Admitido em Caráter Temporário
PES	Planejamento Estratégico Situacional
APP	Associação de Pais e Professores
DE	Dedicação Exclusiva
CC	Conselho de Classe

# SUMÁRIO

	<i>p.</i>
<b>RESUMO</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>RESUMÉ</b>	<b>vii</b>
<b>DEDICATÓRIA</b>	<b>viii</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>013</b>
<b>1. O campo de estudos dos estabelecimentos escolares</b>	<b>014</b>
1.1 O debate atual: a noção de cultura na análise da escola	028
1.2 Cultura da escola: a escola como um espaço social estruturado	033
<b>2. Os sentidos da profissão docente e do ser professor</b>	<b>039</b>
2.1 O magistério como uma ocupação para mulheres	040
2.2 Feminização do magistério e proletarização	042
2.3 Profissionalização e valorização do magistério	052
2.4 Gênero, docência e cultura da escola	055
<b>3. Cultura da escola e profissão docente</b>	<b>060</b>
<b>4. Questões norteadoras da pesquisa</b>	<b>063</b>
<b>1. ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	<b>066</b>
<b>1. O desenvolvimento da pesquisa</b>	<b>071</b>
<b>2. A coleta de dados: instrumentos e procedimentos</b>	<b>073</b>
a) Diário de campo	073
b) Entrevista	074
c) Questionário	076
d) Pesquisa em documentos	076
<b>2.2 Espaços e procedimentos da coleta de dados</b>	<b>077</b>
a) Sala dos professores: lugar da observação	077
b) Entrevista: escolha dos docentes, produção e processamento das informações	079
c) Produção e aplicação dos questionários	082
<b>3. Análise e organização das informações</b>	<b>084</b>
<b>2. CONTEXTUALIZANDO OS CENÁRIOS E OS ATORES PESQUISADOS</b>	<b>089</b>
<b>1. Florianópolis: uma cidade que se transforma</b>	<b>090</b>
<b>2. Praia da D. Maria e Vila do Engenho: diferentes formas de transformação</b>	<b>094</b>
<b>3. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</b>	<b>100</b>
<b>4. Escola da Vila e Escola da Praia: cenários desta pesquisa</b>	<b>104</b>
4.1 Escola da Vila: uma escola sem muros	105
4.2 Escola da Praia: muros e portões guardam o espaço da escola	112
4.3. O lugar da arquitetura na cultura das escolas	119
<b>5. Os atores que movimentam e que dão vida ao cenário nas escolas</b>	<b>121</b>
5.1 Os docentes: análise social, econômica e cultural	121

5.2 Os alunos das Escolas da Vila e da Praia: condição sócio econômica e cultural	133
5.3 As famílias: a cultura do "mané" na escola	139
<b>3. SIGNIFICADOS DAS HIERARQUIAS E RELAÇÕES DE FORÇA NA CULTURA E NO COTIDIANO DAS ESCOLAS</b>	147
1. Diferentes percepções do posto de Diretor Escolar	148
2. A Equipe Pedagógica: signos do conflito no campo escolar e da identidade da escola	162
<b>4. CONSTRUINDO IDENTIDADES PROFISSIONAIS: OS PROCESSOS DE SER ESTAR E SENTIR A PROFISSÃO DOCENTE</b>	185
X 1. Ser professor: a escolha possível	187
2. A formação inicial no processo de construção das identidades profissionais dos docentes	191
3. Significados atribuídos à formação continuada	196
4. Significados trazidos da experiência profissional	208
4.1 Crise na "identidade profissional": absenteísmo dos professores nas escola	214
5. Os significados da docência	224
5.1 Nas teias da vocação	225
5.2. A trama da profissão	228
6. Professor: uma profissão diferente	232
6.1 Uma atividade relacional	234
7. O lugar da afetividade na identidade profissional docente	238
<b>5 O COTIDIANO DAS ESCOLAS: CULTURA EM AÇÃO</b>	247
1. A cultura engendrada nos espaços/tempos estruturados no cotidiano das escolas	250
1.1. Reuniões de planejamento	251
1.2. Reuniões pedagógicas	255
1.3. Conselho de Classe	260
1.4. Projeto Séries Iniciais: Escola da Vila	268
1.5. Grupos de Estudo e Reuniões por Ciclo: Escola da Praia	270
1.6. Grupo de Estudos sobre drogas: Escola da Praia	273
1.7. Reuniões de Pais, APP e Conselho de Escola: condicionantes da participação das famílias nas escolas	276
2. As interações e relações sociais tecidas nos espaços/tempos comuns	284
2.1 O uso do espaço/tempo do Recreio nas escolas	284
2.2 As "Janelas": tempo de colocar o trabalho em dia	291
2.3 Disputas simbólicas no horário do almoço	291
3. Festas, comemorações: a suspensão da rotina no cotidiano das escolas	300
3.1 Festas e comemorações na Escola da Vila	301
3.2 Festas e comemorações na Escola da Praia	303
<b>CONCLUSÃO</b>	310
<b>POSFÁCIO</b>	317
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	318
<b>ANEXOS</b>	331

## INTRODUÇÃO

“Escola é igual em todo mundo”<sup>1</sup>. Ou seja, é perpassada por elementos universais que fazem com que seja reconhecida como tal tanto aqui, como em um outro lugar da cidade, do estado, do país e do mundo. Ao passar em frente a uma construção, muito facilmente reconhece-se ser ou não a de um estabelecimento escolar. Outros elementos universais, como programas, métodos, alunos, docentes, direção, articulam-se com o espaço físico construído (salas, pátios, banheiros, etc., etc.) compondo a vida da escola.

Por outro lado, os docentes<sup>2</sup>, alunos, famílias e outros atores da comunidade escolar<sup>3</sup> interagem entre si e com programas, métodos e reuniões várias, imprimem ritmos e atribuem significados que estabelecem particularidades que diferenciam uma escola de outra. O funcionamento do estabelecimento de ensino é, então, fruto de múltiplas relações entre estrutura formal e atores. Interações que ocorrem entre atores com interesses e posições diversas diante da vida, numa dinâmica que engendra uma cultura própria à cada escola. De acordo com Nóvoa (1992b, p.41)

“a escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo elaboram juízos e interpretam as inovações...”

---

<sup>1</sup> Comentário da Professora Léa Paixão no exame de qualificação referindo a uma fala de Ane Marie Chartie.

<sup>2</sup> Na categoria docente, estão incluídos, além dos professores e professoras, os/as especialistas, direção e as auxiliares de ensino, ou seja os atores que tem um envolvimento direto com o trabalho pedagógico da escola e da sala-de-aula.

<sup>3</sup> Por comunidade escolar, denomina-se o conjunto de profissionais da escola, os alunos e seus pais e/ou responsáveis.

Ou seja, a escola, ganha relevância ao constituir-se como um espaço fundamental para a reflexão coletiva sobre o trabalho dos professores<sup>4</sup>, tendo papel preponderante na profissionalização docente. Nesse sentido, a exigência que se faz ao pesquisador que se debruça sobre a escola e a profissão docente é a de que procure perceber, pensar e sentir os processos culturais desencadeados no interior do estabelecimento de ensino.

Tendo em vista estas reflexões, o presente estudo tem como objetivo primeiro *apreender as relações entre Cultura da Escola e Profissão Docente*. Ou seja, por um lado analisar de que materiais ou de que signos são feitos os fios que se entrelaçam na teia de significados tecida no cotidiano da escola, no jogo de relações entre os docentes e os demais atores da escola. E por outro, apreender o professor no interior desta trama, desenhando-a e sendo enredado por ela.

### **1. O campo de estudos dos estabelecimentos escolares**

A Sociologia da Educação se afirma como um ramo importante da Pesquisa Sociológica nos países desenvolvidos nas décadas de 50 e 60. Período este – do pós-guerra – que tem como característica básica o movimento de modernização tecnológica e desenvolvimento econômico, a organização do Estado de Bem Estar Social (Welfare State ou L'État-Providence) com a montagem de aparelhos estatais de serviços e de proteção social: políticas de combate a pobreza e programas de reforma sociais (Dandurand & Olivier, 1991; Nogueira, 1990). Este quadro social e político proporciona uma atenção importante à educação resultando no desenvolvimento da instituição escolar e da elevação das taxas de escolarização. O Estado passa a ver, no Sistema de Ensino, um importante suporte para a satisfação das necessidades da sociedade industrializada, bem como na correção das desigualdades sociais através de “medidas assistenciais e pedagógicas visando compensar as desvantagens sociais e as supostas

---

<sup>4</sup> Neste trabalho optou-se por utilizar o masculino genérico sempre que este expressar o conjunto da categoria docente e destacar a diferenciação entre professores e professoras sempre que esta se fizer necessária.

carências culturais dos grupos socialmente desfavorecidos” (Nogueira, op. cit., p.55).

O quadro geral de mudanças do pós-guerra provoca o aparecimento de uma corrente de pesquisa sociológica educacional que tem nos temas da mobilidade social, seleção escolar e democratização do ensino o seu principal eixo. Essas pesquisas, com suporte teórico no funcionalismo e no estrutural-funcionalismo, focalizaram as grandes relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais e ficaram conhecidas como *empirismo metodológico*, nos Estados Unidos; *aritmética política*, na Inglaterra e *demografia escolar*, na França. A escola, reconhecida como importante instância de sustentação das transformações sociais e de modernização, tinha como papel principal dar respostas às crescentes demandas de integração social, formação técnica e científica, e às necessidades de mobilidade de mão-de-obra. A questão escolar era definida nos termos da integração moral laica<sup>5</sup> (democracia liberal) e de uma economia da educação. Derouet (1995) localiza nesse contexto o início dos estudos, os quais denomina de sociologia dos estabelecimentos escolares. Estudos esses sustentados por análises de diferentes matrizes teórico-metodológicas.

As primeiras abordagens datadas dos anos sessenta até meados dos anos setenta, eram de cunho quantitativo e buscavam estabelecer e melhor precisar os vínculos entre as características objetivas da instituição escolar e o desempenho do alunos, com os pesquisadores voltando-se para a análise dos **efeitos e do clima do estabelecimento de ensino** sobre os processos de aprendizagem e socialização dos estudantes. A noção de Clima da Escola corresponde ao conjunto de relações sociais tecidas no interior do estabelecimento de ensino que lhe conferem uma identidade própria que o faz diferir de outras instituições sociais e mesmo entre uma e outra unidade escolar. Apoiada na psicologia social, retira desse campo as noções de

---

<sup>5</sup> Embasando esta vertente da sociologia da educação estavam presentes a teoria funcionalista de Durkheim, a teoria estrutural-funcionalistas de Parsons, a Teoria dos Sistemas e a Teoria do Capital Humano, estas duas últimas com um maior predomínio a partir dos anos setenta.

liderança, clima organizacional, buscando identificar “essa realidade intuitiva e imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram num estabelecimento escolar, ou têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si” (Mafra, 1999, p.14).

Esses estudos, muito embora a inclusão de variáveis que procuravam apreender as relações sociais tecidas no interior ou no *ethos* do estabelecimento de ensino, permaneceram no âmbito das grandes pesquisas e não conseguiram mostrar o que o senso comum sabe sobre a identidade e o clima das escolas<sup>6</sup>. Desse modo, apontam os limites do uso da pesquisa estatística para o exame das relações sociais e de trabalho que se efetivam no dia-a-dia da escola. À medida que indicam o esgotamento dos “correlational studies” para o estudo do estabelecimento de ensino, possibilita e/ou impõem aos pesquisadores a busca de novos aportes metodológicos que desvendem o universo multiforme e polissêmico das dinâmicas da vida escolar.

No início dos anos 70, as pesquisas sobre os estabelecimentos escolares têm uma nova perspectiva de análise, com a introdução do paradigma estruturalista – na perspectiva das **Teorias da Reprodução Social e Cultural** – e da **Teoria Crítica** no campo da sociologia da educação. As pesquisas voltam-se para a análise do papel político da instituição escolar, desvelando sua participação nos processos de reprodução das relações de poder, entre os diferentes grupos e classes sociais. De instância de emancipação e progresso, a educação escolar torna-se a instância por

---

<sup>6</sup> Representa esta linha de pesquisa, o trabalho dirigido por Michael Rutter, “Fifteen thousand hours: a secondary school and their effects on children”, de 1979, realizada em doze escolas secundárias do centro de Londres e que acompanha o tempo aproximado de escolarização obrigatória, isto é, quinze mil horas (tradução literal do título) dos jovens na Inglaterra. É intenção dos autores analisar a forma como a escola, com suas características, conforma a personalidade dos alunos ao longo do período de escolaridade e, neste sentido, buscam correlações entre o modelo de relações sociais que se efetivam na vida das escolas – a disciplina, o distanciamento ou proximidade entre professores e alunos, a organização escolar – e a delinquência dos alunos. Entretanto, apesar dos vinte itens da conclusão apontarem para a existência de diferenças entre as escolas pesquisadas e da influência destas no comportamento dos alunos, o entrelaçamento das variáveis faz com que nem sempre seja possível compreender claramente o nível e a tessitura das influências: o quanto a comunidade, a administração, os professores influenciam no clima da escola e no efeito desta sobre a socialização dos jovens.

excelência do controle simbólico e da reprodução social e cultural das desigualdades sociais.

Para a perspectiva de análise que congrega as Teorias da Reprodução Social e Cultural, comumente designada por perspectiva crítico reprodutivista (Saviani, 1983; Libâneo, 1985) ou paradigma reprodutivista (Nogueira, 1990), a escola enquanto instituição promotora da equalização das desigualdades sociais é uma farsa, visto que postula a impossibilidade de compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais (Cardoso, 1991). Nogueira (Idem) e Morrow & Torres (1997) distinguem no interior das teorias da reprodução duas correntes:

Por um lado, as *teorias da reprodução social*, com filiação no marxismo estruturalista althusseriano<sup>7</sup>, representada na sociologia da educação pelos franceses Baudelot & Establet, no Livro *L'École Capitaliste en France* (1971), no qual apontam o caráter ideológico da escola francesa, identificando a existência de um “aparelho educativo capitalista”, parte integrante do aparelho ideológico do Estado que divide a escola em duas vias – a “secundária superior” e a “primária-profissional” – cuja função fundamental é a reprodução das relações de produção capitalista. A argumentação dos autores indica que o papel da instituição escolar de reprodução das classes se dá não somente pela dualidade ao nível do sistema de ensino, mas também através de mecanismos do funcionamento do próprio estabelecimento de ensino.

Ainda na perspectiva marxista da reprodução social, nos Estados Unidos, no contexto da Nova Esquerda americana<sup>8</sup>, Bowles & Gintis com a

---

<sup>7</sup> Louis Althusser, filósofo francês que desenvolveu a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado. Cf. Morrow & Torres (1997), Saviani (1983), entre outros.

<sup>8</sup> O contexto da Nova Esquerda norte-americana diferencia o trabalho de Bowles & Gintis do marxismo estruturalista europeu que era “associado aos modelos da pedagogia socialista baseados nos modelos de educação politécnica soviéticos e chineses. A Nova Esquerda Americana tem suas origens mais numa crítica do liberalismo e da Velha Esquerda do que numa crítica do existencialismo ou do estalinismo, ao contrário do que se verifica nos casos da Europa e da América Latina” (Morrow & Torres, op. cit., p.157). Para além disso, no contexto americano, as pressões da vida acadêmica impossibilitavam qualquer confiança na autoridade intelectual – ou seja, argumentos baseados nas obras de Marx ou de Althusser – e exigiam uma estratégia empírica compatível com o positivismo

obra *Schooling in Capitalist America* (1976) enfatizam a participação da escola na reprodução das relações sociais de produção, argumentando haver correspondência entre as relações sociais que administram a interação entre os indivíduos no local de trabalho e as relações sociais do sistema educativo. Desse modo, há uma estreita correspondência entre a estrutura organizacional da escola e a estrutura de empregos. O papel reprodutor da instituição escolar é atingido pelo desenvolvimento, por parte da escola, de traços de personalidade compatíveis com as características e necessidade da empresa capitalista (Cardoso, 1991).

Para os teóricos da reprodução social, de filiação no estruturalismo marxista, a sala de aula, lugar de trabalho do professor, é o lugar onde as práticas escolares concretizam-se e tornam-se eficazes, ou seja, é o lugar onde a reprodução da divisão de classes, que caracteriza a escola capitalista, acontece. O docente é o agente com a função de supervisionar e moldar os comportamentos não cognitivos dos educandos, faz isto, à medida que exerce sobre o aluno autoridade disciplinar, sob a forma de sanções e recompensas, valendo-se muitas vezes do recurso da avaliação e das notas. A posição que ocupa na organização hierárquica da escola, subordina-o às determinações, avaliações, sanções de seus superiores, quer no interior da escola, pelos especialistas e diretores, quer do sistema escolar que decide as orientações gerais da política educacional e vigia a sua aplicação.

Esta perspectiva que vê a escola como uma aparelho a serviço da sociedade capitalista, reprodutor das relações de dominação e exploração que os burgueses (capitalistas) exercem sobre a classe dos trabalhadores, inspirou, em solo nacional, no início da década de 80, uma série de estudos que provocou um grande debate acadêmico sobre a natureza do processo de trabalho escolar e do processo de trabalho do professor. A discussão sobre a natureza do trabalho escolar foi alimentada em grande parte dos trabalhos,

---

reinante na ciência social americana. Este imperativo empirista foi a base de uma certa separação, no seio da Esquerda norte-americana, entre o grupo político-econômico (que procurava aplicar os métodos da ciência social tradicional a uma problemática marxista) e as correntes inspiradas pela Escola de Frankfurt e por outras perspectivas da teoria crítica, que tinham por base a crítica do positivismo e buscavam elaborar estratégias alternativas de investigação. (Idem)

pela reflexão sobre se havia ou não correspondência entre a organização escolar e a organização da produção material. Alguns trabalhos (Arroyo, 1985; Sá, 1985; Lopes, 1987; Machado, 1889a, dentre outros) apontavam para essa direção apregoando que a organização do trabalho escolar passa pelas mesmas transformações pelas quais passou e passava a organização do trabalho fabril. Faziam isso, justapondo à organização da escola, os princípios tayloristas e fordistas de especialização, parcelamento de tarefas, registro do tempo e dos movimentos da fábrica para a escola. Nessa perspectiva a escola é tomada como um espaço que desqualifica o docente que nela trabalha, tendo em vista a perda do controle sobre a totalidade do processo de seu trabalho, tornando-o um mero executor de ordens.

Do interior da mesma matriz teórica de análise, o marxismo, iniciou-se um movimento contrário ao determinismo das análises da produção fabril sobre a escola. Os trabalhos de Saviani (1984), Paro (1988), Rasia (1986), Machado (1989b), Cardoso (1991), Hypólito (1991), dentre outros, vão refletir sobre as semelhanças e dessemelhanças na relação escola-fábrica, trazendo elementos teóricos que referendavam a hipótese de que havia especificidades no trabalho escolar que o diferenciavam do fabril. A discussão alicerçava-se sobre o lugar ocupado pela escola na esfera econômica. Afirmando que a escola encontra-se na esfera da circulação de mercadorias, enquanto a fábrica encontra-se na esfera da produção. Os autores debatem sobre se a escola produz, ou não, mais-valia; se o trabalho escolar é produtivo ou improdutivo. A matéria-prima do trabalho escolar, o saber e o aluno, não permitiam a previsibilidade sobre o produto final do trabalho da escola (o aluno educado); sobre se realmente foi, ou não, retirado do professor o controle do seu trabalho. Para esses autores, o lugar que a escola ocupa na sociedade capitalista, confere a ela especificidades que a diferenciam da indústria.

A partir deste debate, a escola e seu cotidiano passou a ser devassado a procura dos elementos que desvelassem o quanto a organização do trabalho que nela se dava continha ou não os mesmos elementos da organização do processo de trabalho da esfera da produção

material. Esses trabalhos, ao permanecerem estreitamente vinculados a uma leitura marxista estruturalista, fundamentam-se em uma concepção binária da realidade que faz com que os sujeitos e situações do cotidiano escolar sejam polarizadas e classificadas em boas ou ruins, falsas ou verdadeiras, alienadas ou não alienadas, etc. Nesse sentido, mantém uma forma prescritiva de análise da escola, na qual os dados coletados no cotidiano escolar informarão se a realidade pesquisada está de acordo com o modelo teórico utilizado, cabendo ao pesquisador, caso isso não aconteça, a tarefa de indicar quais atitudes e práticas os sujeitos do cotidiano escolar devem seguir para aproximar-se e conformar-se aos modelos teóricos e, neste caso, a identidade da escola nem sempre é trazida à luz, uma vez que se embaralha entre o “certo e errado” indicado pela teoria.

De outra parte, as *teorias da reprodução cultural* investigam a função reprodutora da educação escolar sem analisá-la a partir da perspectiva marxista, ou seja, da teoria dos modos de produção, da função privilegiada da classe operária para a mudança social, enfim, de uma teoria da correspondência entre a esfera econômica e a da educação. O elemento distintivo desta perspectiva de análise, que tem como principal representante o autor francês Pierre Bourdieu<sup>9</sup>, encontra-se no fato da educação ser vista como um campo independente que possui seus próprios princípios de organização.

Na obra *A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*<sup>10</sup> (1982), escrita em conjunto com Passeron, na qual é analisado o sistema de ensino francês, a manutenção e a reprodução da ordem social

---

<sup>9</sup> Conforme Morrow & Torres (op. cit.), faz-se necessário alguma cautela à caracterização de Bourdieu como teórico da educação estruturalista e orientado para a reprodução de classes. Embora faça uma crítica profunda ao sistema burguês de educação, sua teoria não é especificamente marxista: “ele é “durkheimiano” no sentido em que trabalha no quadro de uma tradição específica da sociologia francesa e emprega um modelo estruturalista que lhe permite combinar o funcionalismo metodológico com uma teoria substantiva do conflito (...) foi grandemente influenciado por Marx, e especialmente pela teoria weberiana das classes e do estatuto” (Idem, p.168). Nesse sentido, referem-se a Bourdieu como sendo um “estruturalista eclético”, ao referirem-se a sua concepção “alargada” das ciências sociais que busca evitar tanto a espontaneidade “intuitiva e ingênua da fenomenologia pura, quer o atomismo, o mecanicismo e o empirismo de uma abordagem positivista” (Idem, p. 170).

<sup>10</sup> Publicada na França em 1970, com o título “La Reproduction”.

são garantidas pela instituição escolar, através dos mecanismos de “violência simbólica” que ela exerce sobre os estudantes, à medida que impõe significações e conceitos considerados como legítimos pela burguesia. O termo “violência simbólica”, de acordo com Bourdieu & Passeron (Idem, p. 13) é utilizado para expressar

“a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, (...) significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral da violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substituíbilidade das diferentes formas de violência social, e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violi







grupos sociais dominantes como aos subordinados. Para Bourdieu, a teoria da violência simbólica não foi construída para favorecer e/ou criticar nenhuma forma particular de pedagogia (diretiva, não diretiva, etc.), uma vez que ela é inerente à essência da natureza da comunicação pedagógica.

O que caracteriza a abordagem de Bourdieu é o fato de que, ao contrário das teorias da reprodução social e da correspondência econômica, seu principal objeto de análise são as conseqüências reprodutivas dos sistemas educativos para as estratégias dos atores sociais e não para o sistema econômico enquanto tal. Bourdieu parte da premissa de que a escolarização tem uma importância real para a obtenção de empregos, mas mais pelo *habitus* ou pelas qualidades de legitimidade que inculca do que pelas competências técnicas adquiridas.

Por outro lado, distingue claramente a posição de Bourdieu e a de seus colaboradores do marxismo estruturalista, constituindo base para uma crítica geral do estruturalismo, o esforço que ele faz no sentido de integrar uma teoria da ação<sup>12</sup> que, segundo suas palavras, "atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação" (1996, p.10). Bourdieu, nesse mesmo texto, esclarece ainda que a teoria da ação que preconiza

“... opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem, na qual comumente se fiam os agentes sociais, particularmente os intelectuais, para dar conta da prática (especialmente quando, em nome de um racionalismo estreito, consideram irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas *razões* explicitamente dadas de um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações). Opõe-se

---

estruturalismo, ou seja. Bourdieu preocupa-se também com o pensamento prático dos agentes (Morrow & Torres (1997, p. 198-9).

<sup>12</sup> No texto *Esboço de uma Teoria da Prática* (1994) Bourdieu apresenta uma distinção entre três modos básicos de conhecimento teórico que constroem os objetos de análise, quais sejam: 1) o conhecimento *fenomenológico* (aí incluídos o interacionismo e a etnometodologia), que explicita “a verdade da experiência primeira do mundo social”; 2) o conhecimento *objetivista* “(de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) constrói relações objetivas (isto é, econômicas ou lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações das práticas...”; e 3) o conhecimento *praxeológico* “tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade...” (Bourdieu, 1994, p.46-7)

também às teses mais extremas de um certo estruturalismo, na sua recusa em reduzir os *agentes*, que considera eminentemente ativos e atuantes (sem transformá-los em *sujeitos*), a simples epifenômenos da estrutura (o que parece torná-la igualmente deficiente aos olhos dos que sustentam uma ou outra dessas posições).” (Idem, p. 10)

A Teoria da ação está sintetizada nos conceitos de *habitus*, campo e capital, e centrada na relação, de mão dupla, “entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (Idem).

Além do capital econômico, são caros para Bourdieu, os conceitos de **capital social**, ou seja, um conjunto de recursos (atuais ou potenciais) ligados à “posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s)” (Nogueira & Catani, 1998, p.10). A posse desse tipo de capital por um agente depende da extensão da rede de relações à qual possui ou pode mobilizar, como também do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) possuído por aqueles aos quais está ligado. O **capital cultural**, por sua vez, está relacionado à herança cultural que a família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, de um certo *ethos*, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Bourdieu, 1998, p. 42), sendo responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelo êxito ou fracasso escolar<sup>13</sup>.

Bourdieu (1989; 1994; 1996), conceitua *habitus*, como um conjunto de modelos de agir, pensar, avaliar e antecipar/julgar que se formam a partir das experiências e circunstâncias vivenciadas por um grupo ou ator particular. Modelos que não se transformam facilmente, pois estão arraigados na pessoa ou grupo que os encarna, e se fazem presentes, conduzindo, dando o tom para parte das novas experiências, tanto no que se refere à construção

---

<sup>13</sup> Ainda de acordo com Bourdieu, o capital cultural pode existir sob três formas, quais sejam: no *estado incorporado*, isto é, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, (...)etc.; e enfim no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

de uma visão de sociedade, como na produção de condutas concretas que adota em relação ao trabalho, aos colegas, à carreira, a filiações políticas e sindicais, às crenças religiosas, etc. etc. Bourdieu (1994, p.61) assim se expressa, conceituando *habitus* como um:

“... sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (Bourdieu, 1994, p.61)

A possibilidade de transformação, individual ou coletiva, da prática ou do *habitus* que a orienta, é possibilitada quando um acontecimento objetivo exige uma determinada resposta e provoca um desajustamento no ciclo de reprodução.

O campo é para Bourdieu, um espaço social, possuidor de uma estrutura própria e relativamente autônoma – porque definidos através de objetivos específicos que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e organização – em relação a outros espaços ou campos sociais. Nele, os atores se encontram, alocados em posições e postos específicos e *a priori* fixados. Na noção de campo Bourdieu trabalha as estruturas de poder, as hierarquias, que se dão entre instituições e entre os atores na instituição sendo que, aqueles

“que monopolizam o capital específico de um determinado campo, fundamento do poder e da autoridade que desfrutam em seu meio, estão inclinados a tomadas de posições ortodoxas, ou seja, de defesa dos princípios de estruturação do campo. (...) Por outro lado, os que possuem menos volume e/ou encontram-se despossuídos de espécie de capital exigido pelo campo, tendem a tomar posições de contestação em relação à estruturação das relações de poder e, em decorrência disso, a desenvolverem estratégias de transformação” (Martins, 1987, p. 44)

A ação – conjunção do *habitus* e da situação – desenvolve-se no seio desse espaço, e transcende às relações entre os atores. Desse modo, o campo define-se como um *locus* onde se trava luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos e das relações de poder existentes em seu interior. Estas relações são assimétricas, porque são derivadas da distribuição desigual do tipo de capital dominante no campo. É a posse do capital específico do campo que vai determinar a posição que o ator ocupa em seu interior.

A riqueza do pensamento de Bourdieu, vem sendo empregada, no Brasil, já há algum tempo orientando as análises de pesquisas em educação. Especificamente, na área da formação e da profissão docente tem-se, entre outros, os estudos de Paixão (1975) sobre as representações da prática docente; de Lélis (1997a,b,c) a respeito da significação do magistério como um campo de contradições; de Batista (1998) em que discute a legitimidade das leituras dos professores; e o de Lacerda (1999) sobre as trajetórias de professores.

Um outro foco de análise da escola, se dá pelas, assim denominadas, **pedagogias crítica e da resistência**, parte do conjunto de críticas que, no final da década de 70 e meados dos anos 80, são construídas em torno das teorias da reprodução social, e que buscam uma aproximação de um modelo neo marxista de análise macrosociológica – inspirado na Escola de Frankfurt, particularmente na ênfase dada a importância da subjetividade da consciência e da cultura no desenvolvimento histórico – às análises microsociológicas, mais especificamente à etnografia da escola e do currículo oculto (Costa, 1997). Nas palavras de Mac Larem (1997, p.192):

“Uma grande tarefa da pedagogia crítica tem sido descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural. Especialmente durante a última década, os teóricos educacionais críticos começaram a considerar a escolarização como um empreendimento decididamente político e cultural.”

Os representantes mais conhecidos desta perspectiva de análise são o inglês Willis (1991) e os norte-americanos Giroux (1986, 1987) e Apple (1989). Willis considerado o representante inicial das **teorias da resistência** (Costa, op. cit.), a partir do seu estudo etnográfico<sup>14</sup> em uma escola que atendia exclusivamente alunos procedentes da classe operária. Nesse trabalho, analisa as estratégias de resistência (cultura contra-escolar) de um grupo de rapazes da classe operária, focalizando as relações contraditórias entre casa, escola e mundo do trabalho. Traz para a análise uma abordagem da cultura e da produção cultural, aprofundando o exame da autonomia relativa da educação, à medida que traz para a cena a ação ativa dos alunos desvelando os momentos não reprodutivos da escola. Nesse sentido, faz uma abordagem dialética dos mecanismos de dominação, incluindo em sua análise não apenas os constrangimentos ideológicos e estruturais externos, como também a dimensão subjetiva relacionada a formação individual.

Giroux e Apple<sup>15</sup>, como teóricos críticos, preocupam-se com a centralização da política e do poder na análise do funcionamento das escolas, dedicam-se à elaboração de uma teoria da reprodução cultural que leve em conta os conhecimentos tanto da teoria gramsciana de hegemonia como da teoria da dominação de Frankfurt, preservando os elementos essenciais da teoria da reprodução cultural, com a intenção de conjugar, no domínio da educação, a teoria da reprodução cultural com uma análise da resistência e dos movimentos sociais capazes de apreender a diversidade das potenciais fontes de ação transformadora (Morrow & Torres, 1997). Vêem a escola como uma instituição inserida na sociedade capitalista, e como tal, contém em seu interior as mesmas determinações e contradições encontradas na sociedade e em suas instituições. Centram sua atenção nos

---

<sup>14</sup> Editado na Inglaterra em 1977 com o título, *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Editado no Brasil pela Artes Médicas em 1991, com o título “Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural”.

<sup>15</sup> O esforço de Giroux encontra-se nos livros “Teoria crítica e resistência em educação”, editado pela Vozes, em 1986; “Escola crítica e política cultural”, Cortez, 1987; e “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, pela Artes Médicas, 1997. As idéias de Apple encontram-se no livro “Educação e poder”, editado pela Artes Médicas em 1989, “Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação”, também pela Artes Médicas em 1995; além de outros artigos publicados em revistas de circulação nacional (cf. referências bibliográficas).

processos históricos e culturais pelos quais os sujeitos do processo educacional engendram significados sobre a escola, observando neles elementos de luta (negação, recusa, reflexividade) e de acomodação frente a determinações de classe, gênero e raça. Vêem a escolarização como uma “forma de política cultural” (MacLarem, op. cit.) que representa um preparação e legitimação de formas particulares da vida social.

A análise gramsciana do intelectual orgânico, serve de fundamento para Giroux organizar sua proposta de analisar o trabalho docente a partir do ponto de vista do trabalho intelectual, sugerindo a categoria de “intelectual transformador”. O professor como um intelectual transformador, tem seu espaço de atuação ampliado, podendo este exercer papel político voltado para a transformação da sociedade tanto dentro quanto fora da escola (Giroux, 1987). Nesse sentido, os professores como intelectuais desempenham um trabalho persistente de resistência à reprodução social e cultural, levando em conta que:

“se as escolas são um ‘espaço’ crucial para a produção do trabalho intelectual e para a aquisição do capital cultural, se os intelectuais são, potencialmente, os novos actores históricos, então o tratamento dos professores como intelectuais está no centro da discussão dos novos movimentos sociais, dos novos ‘espaços’ de contestação e das contradições do capital cultural” (Aranowitz e Giroux, apud, Costa, op. cit., p. 37)

As idéias desses autores, eivadas de uma “fé apaixonada” na possibilidade de que o professor, enquanto um intelectual orgânico das classes populares, pudesse resistir no interior da escola e criar práticas emancipatórias, exerceram influência em trabalhos de pesquisadores brasileiros (Machado, 1990; Cardoso, 1991; Hypólito, 1994; Ribeiro, 1994, entre outros) que buscavam alternativas possíveis de interpretar o trabalho docente, ressaltando o caráter ativo dos professores enquanto agentes sociais que, mesmo sob as condições materiais a que seu processo de trabalho vem sendo subordinado, podem assumir o papel de agente transformador.

### 1.1. O debate atual: a noção de cultura na análise da escola

Na década de noventa, outras duas publicações, ambas portuguesas, reúnem artigos que tomam a escola como objeto de análise, a partir de diferentes perspectivas de análise. O livro "Organizações escolares em análise", organizado por António Nóvoa em 1992, traz um leque variado de estudos, reunindo texto de autores canadenses, ingleses, holandeses, norte-americanos, portugueses e suíços. Em 1996, foi lançado o livro "O estudo da escola", organizado por João Barroso, a partir de um colóquio realizado em 1994 na Universidade de Lisboa com o título "A escola: um objeto de estudo". Ambas as publicações evidenciam um renovado interesse da comunidade de pesquisadores em sociologia da educação pelo estabelecimento de ensino.

A chamada "Sociologia das Organizações Escolares", ou "Sociologia dos Estabelecimentos de Ensino" que, conforme Nóvoa, situa-se entre uma abordagem centrada nos processos educativos em sala de aula e nos estudos da relação escola e comunidade, privilegiando o que o autor denomina como sendo um nível **meso** de análise e de intervenção, parece apresentar dificuldades em conquistar uma autonomia teórico-metodológica em relação aos dois objetos mais clássicos da pesquisa sociológica: o olhar micro da pesquisa em sala de aula e a análise macro focalizada no sistema educacional e na relação escola e sociedade.

A Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, de acordo com Barroso (1996), constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo do desenvolvimento dos sistemas educativos desde o início dos anos oitenta. Nesta mesma direção, Nóvoa (1992b) já afirmava que o interesse na Escola como objeto de pesquisa da sociologia educacional, configura-se em "uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciência da Educação" (Idem, p. 15). Entretanto, ao que parece, o estudo do Estabelecimento de Ensino, continua com os mesmos problemas já apontados por Derouet em seu trabalho de 1995, qual sejam, a falta de uma metodologia que apreenda as relações sociais que se efetivam no interior da

escola e, também, a falta de uma teoria que permita compreender a construção da identidade do estabelecimento de ensino.

Canário (1996), divisa uma “diversidade e pluralidade de abordagens e estratégias metodológicas”, a qual analisa como extremamente produtiva, visto que alimenta e enriquece o processo de construção da escola enquanto objeto científico e indica duas grandes correntes que delimitam o campo das investigações que têm a escola como objeto de estudo. Por um lado trabalhos que se constroem balizados pelo conceito de **eficácia** dos estabelecimentos de ensino e por outro um conjunto de estudos cuja investigação centra-se na elucidação dos processos de construção da **identidade** da escola.

Nóvoa (1992b) traz à cena a perspectiva de investigação da escola a partir da noção de **cultura de escola** ou **cultura organizacional da escola** afirmando que esta abordagem permite mobilizar tanto o conceito de eficácia como de identidade da escola, entre outros, conferindo-lhes maior consistência teórica e conceitual. Conforme Nóvoa, as potencialidades heurísticas contidas na análise da escola do ponto de vista da cultura organizacional, pode contribuir para a definição de um novo tipo de saber, o qual assume a organização escolar como um objeto próprio de análise. Para ele “trata-se de aplicar às organizações conceitos desenvolvidos pela antropologia, com o objetivo de separar o campo das estruturas organizacionais do campo da cultura organizacional” (Idem, p. 28). Nesse sentido, essa é uma abordagem que se situa desde o ponto de vista dos estudos da sociologia das organizações.

Essa abordagem é também compartilhada pelos autores do livro organizado por Barroso cujos textos apontam para a contribuição que a “abordagem sociológica da organização escolar” trouxe para a constituição da escola em “objeto de estudo”, no caso do trabalho de Licínio C. Lima em que faz uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. Ou no artigo em que Jean-Louis Derouet, analisando os progressos alcançados nos anos oitenta pelos estudos que abordam a escola, evidencia uma situação de impasse que, para ele somente poderá ser ultrapassado com uma

abordagem que integre os fatos educativos no contexto das políticas administrativas que o determinam. Ou seja, o estudo da escola necessita evoluir da “sociologia da escola” para uma “ciência da administração escolar” que para o autor tanto tem a ver “com o domínio do político como o da arquitetura e dos equipamentos, tanto com a pedagogia como com as finanças, e permite estruturar as contribuições destes diversos sectores em torno de uma interrogação comum.” (Derouet, 1996, p.83). O que, na perspectiva adotada pelo presente trabalho, é uma involução, uma vez que se entende que a perspectiva da sociologia é mais abrangente e engloba tanto os aspectos da gestão (administração) como aqueles conflitos gerados a partir dos significados e ressignificações trazidas pelos atores que compõem o universo escolar.

Por outro lado, à utilização da noção “cultura organizacional da escola”, cabe o alerta, trazido por Cuche (1999), sobre o uso da noção “cultura de empresa”, como um meio estratégico para a obtenção de maior identificação e adesão dos trabalhadores aos objetivos da empresa. O discurso gerencial tira partido da polissemia do termo “cultura”<sup>16</sup>, remetendo para uma concepção de cultura como “dependente de um universo fechado, imutável, em maior ou menor grau, caracterizando uma coletividade pretensamente homogênea com contornos bem definidos” (Idem, p.211). Nesta perspectiva, a cultura de empresa caracteriza-se por um sistema de representação e de

---

<sup>16</sup> Cultura é um dos conceitos mais discutidos e polêmicos das Ciências Sociais, possui história própria e longa. Os vários sentidos que a palavra pode assumir hoje é, em certa medida produto desta história (Valade, 1995; Thompson, 1995; Cuche, 1999). Thompson (1995) distingue entre os vários sentidos assumidos pelo termo “cultura”, quatro concepções: 1) *Clássica* – cultura refere-se a um processo de desenvolvimento humano, quer seja intelectual ou espiritual, empregada pelos filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. 2) *Descritiva*, utilizada a partir do surgimento da disciplina de Antropologia, no final do século, refere-se a um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de um sociedade particular ou de um período histórico. 3) *Simbólica* – também oriunda da Antropologia, foca sua atenção nos fenômenos simbólicos. Nesta concepção os fenômenos culturais são também simbólicos e os estudos da cultura interessam-se pela interpretação dos símbolos e da ação simbólica; 4) *Estrutural* – concepção que tanto enfatiza o caráter simbólico dos fenômenos culturais, como o fato destes fenômenos estarem inseridos em contextos sociais e culturais estruturados.

valores que preexiste e se impõe aos membros da organização. Não aderir à cultura da empresa é, em certa medida, excluir-se da organização.

Na abordagem sociológica da cultura de empresa, esta não existe fora dos atores que compõem a organização e tampouco preexiste a eles, visto que a “cultura” é construída nas interações dos atores. Nesse sentido, a noção de cultura de empresa ou cultura organizacional é utilizada para designar o resultado das confrontações culturais entre os diferentes grupos sociais que compõe a empresa. A sociologia do trabalho tem desenvolvido análises dos comportamentos de apropriação do universo do trabalho e evidenciado que os trabalhadores, mesmo entre os menos qualificados e em situações alienantes do trabalho taylorizado, desenvolvem comportamentos e práticas de resistência cultural à dependência absoluta requerida pela organização. Evidenciaram também que estas estratégias não vinculam-se a atos individuais ou de classe, mas à “conduta que remete a um grupo de vinculação”, ou seja, um grupo de atores que na prática cotidiana do trabalho, compartilham de uma “cultura comum”, tecida de linguagem e modo de comportamentos comuns, “de sinais de reconhecimento de uma identidade comum, etc” (Ibidem, p.216). Assim sendo, Cucho afirma que talvez, o correto, fosse falar de “microculturas” no interior da empresa.

Juarez Dayrell (1996), em um instigante artigo, traz a perspectiva de uma abordagem da escola enquanto um espaço sócio cultural, ou seja, para ele, compreender a escola sob a ótica da cultura, significa analisá-la

“...sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (Dayrell, 1996, p.136)

Essa vertente de análise da instituição escolar vem à luz a procura de um suporte teórico-metodológico que trabalhe tendo em vista a superação

dos determinismos sociais, bem como da forma binária de se olhar para a realidade – que cria as dicotomias entre ação/estrutura; sujeito/objeto; homem/circunstância – expressa no modo de análise da ciência moderna. Portanto, insere-se no que Santos (1997) denomina como sendo um paradigma emergente, o qual denomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Idem, p. 37) – e que acentua a figura do ator social, ou seja, o indivíduo como ator e sujeito do mundo, produtor de conhecimento e que carrega dentro de si tanto a natureza quanto as estruturas: natureza e sociedade são, acima e antes de tudo, humanas.

A escola, concebida como espaço sócio-cultural, conforme Dayrell, possibilita ampliar a análise educacional, uma vez que essa vertente estuda a escola tendo em vista a apreensão dos processos reais, cotidianos, que ocorrem no seu interior, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar. Ao olhar para a escola sob esse ponto de vista, examina, em sua pesquisa, a diversidade cultural dos alunos – buscando entender quem são aqueles jovens que procuram a escola, o que eles buscam, qual o significado da instituição escola e das experiências vivenciadas naquele espaço – e a arquitetura da escola procurando compreender as múltiplas dimensões educativas do espaço escolar: a dimensão do encontro e a dimensão do conhecimento na escola.

Ainda que estejam integradas, fazendo parte de um contexto cultural mais amplo, as escolas produzem uma cultura interna que lhes é própria e exprimem os valores e as crenças que os membros da instituição partilham ou deixam de partilhar. Nesse sentido, a vertente que analisa a escola enquanto um espaço sócio-cultural reconhece os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, fruto das interações que ocorrem entre os diferentes atores, cada um deles com interesses, experiências e maneiras diversas de olhar o mundo; isso torna possível analisar cada escola como uma instituição que constrói uma identidade própria, isto é: possibilita o reconhecimento da escola enquanto um espaço cultural.

## 1.2. Cultura da escola: a escola como um espaço social estruturado

A abordagem da escola, a partir do ponto de vista da cultura e como um espaço sócio cultural, apresenta-se em forma de proficua fonte de análise. Contudo a polissemia do termo cultura indica a necessidade de precisar-se sempre de que conceito de cultura se fala. Tanto a abordagem da “cultura organizacional da escola” como da escola, enquanto um “espaço sócio cultural”, apoiam-se na abordagem antropológica de cultura representada por Geertz (1978) para quem o conceito de cultura denota:

“um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais o homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (Idem, p.103)

Cultura, neste trabalho, é também entendida como a teia de significados tecidas pelo homem (Geertz, op.cit.), ou seja, leva-se em conta o caráter simbólico dos fenômenos culturais. E, neste caso, compartilha-se com Forquim (1993) que a expressão “cultura da escola” traz à cena as características singulares desse estabelecimento. Forquim, utiliza-se das expressões “cultura escolar” para designar as ortodoxias da escola, ou seja, o conjunto dos “conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (Idem, p.167). Para esse autor, o conceito etnológico, expressado pela noção de “cultura da escola” possibilita compreender a escola como um “mundo social” que, como tal, “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (Ibidem, p. 167).

Entretanto, os fenômenos que configuram a cultura da escola estão eles próprio inseridos em “contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas, recebidas” (Thompson,1995, p. 181). Um contexto social estruturado, no caso a escola.

Nesse caso, a “cultura da escola” está inscrita nas rotinas, ritmos e ritos, linguagens, imaginário, modos de regulação ou transgressão, que expressam o entrelaçamento de subjetividades em um contexto sócio-histórico, hierarquicamente estruturado em postos, funções, normatizações: a instituição escolar.

A cultura da escola, na perspectiva de análise escolhida para a construção do objeto de estudo escola, neste trabalho, é engendrada no amálgama de três dimensões, quais sejam: a dimensão das políticas de gestão da educação, da história da escola e do seu funcionamento; a dimensão da subjetividade dos atores (historicamente situados); e a dimensão da cultura local do lugar em que está situado o estabelecimento de ensino. Nesse sentido, a cultura da escola expressa características universais, isto é, as ortodoxias, o saber escolar, ou imperativos da “cultura escolar”, que fazem com que a escola seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo, e também características referentes aos valores, concepções atribuídos à escola pela sociedade onde esta se insere. Como também, aquelas trazidas pela subjetividade dos atores que nela se juntam. Portanto a cultura da escola não está dada *a priori*, ela se constrói tendo em vista a trama de interações que acontecem no seu interior, no entrelaçamento desses três condicionantes. Desse modo, a cultura da escola expressa a singularidade de um dado estabelecimento de ensino.

Analisar a escola, enquanto um espaço sócio-cultural, possibilita vê-la organizada em **espaços** e **tempos** pelos quais os diferentes grupos de atores transitam. A categoria espaço, indica tanto o *lugar físico*, na arquitetura da escola, como a sala de aula, a cozinha, o pátio, a sala dos professores, etc. como também, um *conjunto de relações* entre os atores que ocupam, no cotidiano escolar, postos ou funções hierarquicamente diferenciadas. Nesse sentido, o espaço é aqui, também entendido, como o “lugar de onde se fala”, ou se cala, lugar carregado de subjetividade, de relações vitais e sociais concretas (Gonçalves, 1996).

A categoria tempo, aqui utilizada, incorpora tanto a dimensão *chronos*, ou seja, “parte mensurável do movimento”, de tempo relógio, com seus horários fixados em horas e minutos; como a dimensão *kairos*, “momento expressivo da existência”, um tempo incorporado à vida, “movimento inesperado, não apreensível pelo planejamento racional (porque, apesar de previsível, nunca o é de modo absoluto) que desencadeia alterações em todo o contexto ao qual está ligado.” (Ponce, 1997, p.84). Assim, o tempo cotidiano da escola, neste trabalho, é *chronos* e *kairos*. Obedece a um só tempo, uma cronologia (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula, etc.) que estrutura e organiza o fazer pedagógico em um programa de ensino (com suas unidades, aulas, etc.), em um calendário de reuniões e eventos (Reuniões Pedagógicas, de Conselho de Classe, de Pais etc., Festa Junina, Feira de Pesquisas e Invenções, etc.). E divide o dia em tempos de trabalho<sup>17</sup> e tempos de descanso - hora do recreio, “janelas”, horário de almoço. É também um tempo de vivências, que transcendem o tempo cronológico e dão significado aos acontecimentos cotidianos, ou seja, atravessam a temporalidade cotidiana.

Espaço e tempo se entrelaçam em seus significados objetivos, de lugar e cronologia; e subjetivos, de vivência e construção de significados. O espaço de construção e de relações junta-se ao tempo *chronos* e *kairos*. Neste trabalho associam-se na expressão espaço/tempo, procurando abarcar os sentidos desses termos, sempre entrelaçados, misturados, nos acontecimentos da escola. A noção espaço/tempo, ao ser incorporada à vida do cotidiano escolar, expressa as tecituras que dão legibilidade e visibilidade às relações sociais que se dão nesse “campo de relações”.

A noção bourdieuniana de “campo”, já vista anteriormente, diz respeito a um espaço sócio cultural que tem uma certa autonomia em relação à cultura mais ampla e ali, nesse campo, se estabelecem lutas, conflitos em torno de significados, de hierarquias e entre os atores, quer em grupos ou

---

<sup>17</sup> O cotidiano da escola é dividido em tempos de trabalho, no plural, sendo uma de suas expressões, o tempo do professor de 5ª a 8ª série que, a cada 45min, normalmente, troca de classe, às vezes de séries e às vezes de área, como é o caso de professores de português/inglês, de história/geografia; de biologia/química/física, em uma ou mais escolas.

individualmente. Para Bourdieu (1996, p.48-9) a noção de espaço contém um princípio relacional, ou seja:

“Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos, quer de grupos, existem e subsistem pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas*, em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos”. (os grifos são do autor)

O conceito de campo contém tanto um sentido *diacrônico*, à medida que é observado como um espaço de posições ou de postos, e/ou um sentido *sincrônico*, como um conjunto de trajetórias e de *habitus* (Lacerda, 1999, p.11) dos atores que ocupam estes postos e funções no interior do campo. Em cada posto ou função, atores individuais e em grupo desenvolvem ações, tecem significados a partir de seus *habitus* particulares e de grupo. E interagem, em alianças e conflitos, com outros atores de outros postos ou funções, cada grupo e indivíduo particular também com seus *habitus*, significados e sentidos. Essas ações e sentidos, acontecem simultaneamente, paralelamente, sincronicamente – às vezes de forma antagônica, às vezes em cooperação – e produzem novos significados e sentidos para cada uma destas posições. A cultura da escola representa essa teia de relações e significados construídas a partir de uma pluralidade de *habitus*, pois:

“...ainda que todos eles sejam professores, ainda que tenham recebido a mesma formação profissional e tenham seguido anteriormente estudos gerais equivalentes, os professores não têm, ponto por ponto, o mesmo *habitus*, não investem no seu ensino os mesmos esquemas gerais de conteúdos, as mesmas imagens da cultura e do sucesso escolar, os mesmos valores.” (Perrenoud, 1995, P. 43)

Os limites da coleta de dados, deste trabalho, não permitem plena utilização do conceito de *habitus*, tal como desenvolvido pelo autor. Entretanto, há que se levar em conta que, por trás dos significados atribuídos pelos atores aos postos e funções, como também, da forma como imprimem

ritmo ao cotidiano escolar, encontram-se os esquemas de ação e pensamento que estruturam o modo como agem, ou seja, *habitus* que trazem encarnados da família de origem, da escola que frequentaram, das experiências que vivenciaram, expressados nos comportamentos dos indivíduos e dos grupos, nos “pequenos nada” da vida de todos os dias nas escolas.

O sentido diacrônico, diz respeito aos postos e funções que atravessam e são, inclusive, exteriores ao estabelecimento de ensino que, estruturados de diferentes formas, podem caracterizar-se por relações assimétricas de poder, pela diferenciação no acesso a recursos, informações e oportunidades e “por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas” (Bourdieu, op.cit., p. 181). Ou seja, postos como o de diretor, especialistas, docentes, alunos, pais, entre outros ocupam posições diferentes na configuração de uma escola e suas funções estão inscritas e normatizadas de forma hierárquica no Regimento do órgão gestor da escola. Entretanto os postos, *de per se*, não têm consistência, sendo necessários atores que exerçam as funções determinadas pelo sistema de ensino (MEC, SEE, SME), isto é, dêem vida e coloquem os postos em relação uns aos outros no interior da escola.

É nos espaços/tempos da escola que os grupos se materializam nos que falam e nos que calam; nos que falam mais e naqueles que calam menos; esquemas comuns de visão de mundo que convergem e que divergem. Esses espaços/tempos, quer estruturados (em reuniões, por exemplo), com a função de organizar e melhorar a qualidade do trabalho em classe e na escola; quer os comuns (recreio, almoço, etc.), que têm intenção de descanso e de sociabilidade, são também educativos no sentido ampliado da educação escolar, ou seja, a interação entre os atores produz significados, simbologias, rituais, elementos constituidores da cultura da escola.

Poder-se-ia dizer que esses espaços/tempos do cotidiano escolar exercem papel de amálgama das visões de mundo, que os atores carregam desde sua família de origem, e que expressam características do grupo social

ao qual o ator, individual ou coletivo, pertence. Essas visões de mundo transformam-se em *habitus*, que são princípios geradores e organizadores de práticas e representações (Bourdieu, 1996) que os diferenciam na arena escolar à medida que propõem objetivos comuns à atores diferentes. Esses atores recriam, no entrecampo, novos esquemas de pensamento e ação, quer individual, de grupo ou sub-grupo. Nesta dinâmica de *habitus* que se cruzam, se reproduzem e se transformam, o estabelecimento de ensino ganha identidade própria, ou seja, a cultura da escola é forjada, desenvolvida, mantida e/ou transformada.

Nesse sentido, a noção de “campo”, é um importante construto teórico para a análise da escola a partir do enfoque de uma concepção estrutural da cultura. Ou seja, enquanto for considerado um entrelaçamento de tramas de significados simbólicos inseridos no interior de contextos e processos sócio-históricos específicos, por meio dos quais são produzidos, transmitidos, recebidos (Thompson, 1995). No caso específico deste estudo, a instituição escolar.

A singularidade da escola origina-se das interações entre seus atores: em cada posto ou função, os atores em grupos desenvolvem ações, tecem significados comuns, isto é, reconhecem os sinais de uma identidade comum. A escola enquanto espaço sócio-cultural, não é portadora de uma cultura única e universal, mas sim de cultura no plural, no dizer de Certeau (1995). A “cultura no plural” expressa a inserção do cotidiano na análise da cultura. Ela abrange conjuntos de práticas e representações associadas a identidades diversas: culturas dos ofícios, culturas das etnias, culturas dos gêneros, culturas próprias a cada faixa etária, culturas locais, etc. Elementos que reúnem os atores à medida que expressam sinais de reconhecimento de uma cultura comum. É nesse sentido que para Certeau, os combates que se travam no cotidiano de uma instituição é sempre expressão de uma cultura de grupo.

## 2. Os sentidos da profissão docente e do ser professor:

No que se refere à profissão de professor, a maioria dos registros sobre o magistério – mais especificamente o magistério primário – até próximo a década de 60, revestem o trabalho docente com as características do ministério sacerdotal e, ao mesmo tempo, estreitamente vinculado à mística feminina, tornando a escola em um templo, em um lar e a professora em missionária e mãe espiritual dos alunos.

A manutenção dessa simbologia sacerdotal e de missão no imaginário da sociedade e dos profissionais da escola, pode estar ligada, em primeiro lugar, ao longo período em que magistério e sacerdócio estiveram estreitamente vinculados, bem como a hegemonia da Igreja Católica em diferentes setores da vida social no Brasil e, mais especificamente, na educação<sup>18</sup>. No Brasil, os primeiros educadores, e por 200 anos (1549/1759) praticamente os únicos, foram os padres Jesuítas, cujo trabalho missionário incluía o “salvamento das almas” (Louro, 1989; Ferreira, 1998). O magistério tem sua origem no sacerdócio e é atividade do sacerdote. Vem daí a identificação dos mestres com a idéia da missão, vocação, sacrifício até hoje impregnada no imaginário da sociedade e da classe docente.

Em segundo lugar, liga-se a consolidação de um discurso efetivado tanto do ponto de vista da política, como dos próprios educadores, engendrado no período no qual iniciou-se a expansão da escolarização no país e necessário ao processo de industrialização e urbanização pelo qual passava, a partir dos anos vinte. Esse discurso ao se referir à escola comparando-a a uma “grande casa”, uma “grande família” ou a um templo e à professora como a mãe, a missionária, um ser muito especial com “vocação”, abnegação e paciência: atributos estes necessários à profissão docente<sup>19</sup>, consolidava o espaço escolar como lugar da mulher. Os conhecimentos

<sup>18</sup> Ver livro do Cury sobre o debate entre católicos a respeito da laicização do ensino. Cf: CURY, C.R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1984.

<sup>19</sup> De certa maneira era interessante ao Estado que se mantivesse o caráter “religioso e catequisador” para a nascente escola de massas. Os trabalhadores oriundos do meio rural necessitavam de uma educação de hábitos e atitudes compatíveis com o rigor e a disciplina da indústria e da vida na cidade.

profissionais estavam submetidos à conduta moral da docente, visto que uma de suas principais tarefas vinculava-se ao exercício de uma autoridade moral sobre os alunos. Sua função, além da transmissão de destrezas e conhecimentos, estava estreitamente vinculada à educação de atitudes em relação à sociedade e à família, além da formação de hábitos de conduta individual e social. Fato, este, relacionado ao início da urbanização e industrialização no Brasil que necessitava de trabalhadores com um perfil mais adequado às necessidades da indústria nascente (Lopes, 1991, Novaes, 1984; Waller 1965; Louro, 1997, Ferreira, 1995, Mafrá, 2000.).

## 2.1 O magistério como uma ocupação para mulheres

Conforme Louro (1997), as transformações sociais pelas quais o país passou vão permitir que, ao longo da segunda metade do século XIX, as mulheres ingressem nas salas de aula inicialmente como alunas. E, pouco a pouco, em princípios deste século, passem a ter predomínio como docentes, principalmente para a infância, ao ponto de, em 1921, de acordo com afirmação de Lourenço Filho, a mulher constituir “70% do total de funcionários encarregados do ensino” (Reis, 1991, apud, Carvalho, 1996). Em 1935, 87,5% do corpo docente do ensino primário eram de mulheres, contingente este que foi aumentado ao longo das décadas seguintes: em 1940 sobe para 90,4%; em 1948, 93,3%; em 1957, 93,1%; em 1964, 93,4% (Pereira, 1969); e em 1980 as mulheres passam a ser maioria absoluta neste mesmo nível: 96,2% (Filgueiras, 1988, apud, Cardoso, 1991).

Nas séries finais do Ensino Fundamental, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, os dados de 1980 indicam uma presença expressiva de mulheres no corpo docente: 88,7%. Dados mais atuais trazidos por Codo (1999), a partir de pesquisa<sup>20</sup> efetivada junto a 50 mil professores de todo o país, indicam que em 1997, os homens compunham 17,6% do corpo docente do Ensino Fundamental e Médio. Esses dados trazem também a indicação de que a presença

---

<sup>20</sup> Pesquisa realizada em parceria entre a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) que congrega 29 sindicatos em todo o Brasil e pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB (LPT), em 1997.

masculina se dá em maior número no Ensino Médio, com 39,2%, e nas séries finais do Ensino Fundamental, com 19,4%. A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são majoritariamente ocupada por mulheres (97,4%). Esses dados demonstram que a docência, pelo menos na Educação Básica é, conforme já apontava Bruschini (1988), um dos principais redutos ou guetos da **ocupação feminina**. Características que se fazem notar no quadro de docentes das escolas pesquisadas.

A presença massiva da mulher no magistério vem sendo apontada, desde a década de 60, como um fenômeno que tem sido explicado por ser a docência, até a década de 30, uma das únicas formas de profissionalização da mulher, tendo em vista a imagem de única ocupação respeitável para este sexo fora do lar (Gouveia, 1970, apud. Cardoso, 1991). Pereira (1969) justifica a feminização a partir de dois argumentos. O primeiro liga-se a fatores internos, ao atribuir ao magistério características particulares da mulher, caracterizando-o como um prolongamento profissionalizado dos papéis maternos. O segundo liga-se a fatores externos tais como os baixos salários, poucas horas de trabalho (que possibilita aliar às tarefas domésticas) e o baixo "status" da ocupação.

A década de oitenta foi profícua em trabalhos acadêmicos que tiveram como objetivo descortinar a feminização da ocupação docente<sup>21</sup>, mais especificamente no Ensino Fundamental. Rosemberg (1982, apud, Cardoso, 1991), na mesma linha de raciocínio de Pereira, afirma que o magistério constitui, para as mulheres, uma escolha possível, uma vez que possibilita certa flexibilidade nos horários e ritmo de trabalho, permitindo a conciliação dos papéis de dona de casa e profissional. Também Mello (1984), constata em sua pesquisa que o magistério exerce forte atração às mulheres com responsabilidades familiares.

---

<sup>21</sup> Sponchiado (1997) relaciona 122 trabalhos entre dissertações e teses, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de instituições brasileiras, abrangendo o período de 1981 a 1995.

As análises feitas sobre o fenômeno da feminização, na década de 80<sup>22</sup>, preocupam-se, principalmente, em caracterizar o magistério sob a ótica do trabalho industrial e da divisão sexual do trabalho. E, nesse sentido, indicam que a taylorização, a burocratização e a desvalorização do trabalho docente são resultados da feminização do magistério, no plano das relações de trabalho. As características atribuídas à subjetividade feminina<sup>23</sup> são normalmente analisadas sob o prisma da **ideologia da domesticidade**<sup>24</sup> como elementos desqualificadores da atividade docente. Nesse sentido, os traços da personalidade feminina, de submissão e dependência, como também aquelas relacionadas a afetividade e ao aprendizado tácito para as funções da maternidade, obstaculizam a percepção das professoras quanto à possibilidade de participação nas decisões que afetam seu trabalho e carreira profissional. E por isso não lutam por melhores condições de trabalho (Bruschini & Amado, 1988), estando mais sujeitas à proletarização do que os homens (Apple, 1987).

## 2.2 Feminização do magistério e proletarização

As teses da proletarização do magistério tiveram forte acento nas pesquisas no Brasil, em meados da década de oitenta, a partir da crítica à introdução da *administração científica* na organização do trabalho escolar, nos moldes do taylorismo, exacerbada na forma tecnicista de gerir a educação (Sá, 1985; Paro, 1988, Silva Junior, 1990, entre outros).

Com o processo de urbanização e industrialização do país, ocorreu uma grande concentração de escolas com estruturas cada vez mais complexas que necessitavam de um número maior de professores. O professorado passou a configurar-se como uma categoria social assalariada,

---

<sup>22</sup> No trabalho de Sponchiado (1997) observa-se que foram produzidos, em toda a década de 80, cerca de 62 trabalhos (entre teses e dissertações) sobre gênero e educação. É importante lembrar que essa explosão dos estudos sobre gênero e educação está relacionado, ao momento denominado por Dandurand & Olivier (1991) de “explosão de objetos”, vivido pela sociologia da educação e que relacionada também a uma crise de paradigmas, como já observado anteriormente e que, para os estudos da escola e da docência a abertura para as questões de gênero, etnia ou raça, entre outras.

<sup>23</sup> Historicamente construídas no interior do contexto da ideologia patriarcal. Cf. Cardoso, 1991.

<sup>24</sup> Araújo 1990, apud, Hypólito, 1994.

submetida a um processo de desvalorização profissional, de perda de prestígio social e de condições salariais e de trabalho cada vez mais precárias. No final da década de setenta, início dos anos oitenta, o magistério passou a organizar-se em sindicatos – esses muito semelhantes às entidades sindicais de trabalhadores – distanciando-se, na forma de organização, das corporações profissionais. Fato que leva os pesquisadores em educação a voltar seus olhares para a escola enquanto um local de trabalho e os docentes como trabalhadores<sup>25</sup>.

A partir da leitura dos teóricos da reprodução social<sup>26</sup> e dos fatos que aconteciam no país<sup>27</sup>, nos quais muitos dos pesquisadores estavam visceralmente envolvidos, inicia-se um processo de produção de crítica à escola e, durante um determinado período, foram privilegiadas as pesquisas que estudavam os movimentos sociais e os movimentos classistas. O referencial teórico utilizado para fundamentar o exame do campo educacional passou a ser prioritariamente o marxismo, com a categoria trabalho recebendo especial atenção. No interior da teoria marxista é possível distinguir duas abordagens defendendo a tese da proletarianização do trabalho docente: 1) abordagem que indica haver correspondência entre o trabalho desenvolvido na escola e o trabalho fabril; 2) abordagem que rejeita esta construção e aponta as semelhanças e diferenças entre o trabalho da escola (professor) e o da fábrica (operário).

<sup>25</sup> Sobre a organização da categoria docente em sindicatos ver: BONACINI, Irma L. **A maior aula em praça pública: trabalho, política e imaginário das professoras primárias em MG.** Campinas: UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado); TEIXEIRA, Ines A de C. **Ritos de passagem: o fazer-se do(a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços da história.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992.

<sup>26</sup> As teorias da reprodução social percebem a escola como um aparelho ideológico, um local onde são reproduzidos os mecanismos da divisão da sociedade em classes sociais antagônicas. Neste sentido a escola perpetua a lógica dominante/dominado e dissimula as relações de dominação que são estabelecidas ao nível da produção material – faz isso através da inculcação da ideologia dominante. Os professores seriam servidores fiéis da sociedade capitalista, uma vez que é na sala de aula onde as práticas escolares se concretizam e se tornam eficazes para a reprodução da divisão de classes, tão necessária à perpetuação do modo de produção capitalista. Entretanto, e confirmando o paradigma anterior, o trabalho do professor inscreve-se em limites estreitos, uma vez que é controlado pelos agentes administrativos que regulam o funcionamento da escola – são eles as últimas peças da cadeia. Acima encontram-se o pessoal técnico administrativo – tanto a nível da escola como dos órgãos gestores – que decidem as orientações gerais da política educacional e vigiam sua aplicação.

<sup>27</sup> Neste período o país passava por um processo de abertura política, com um processo de fortalecimento da sociedade civil.

O professor é apresentado, na primeira abordagem, como alguém que perdeu o controle sobre o seu trabalho, sobre a sua qualificação e até mesmo de si próprio como trabalhador, como afirma Arroyo (1985)<sup>28</sup>. Nessa perspectiva da proletarização do trabalho docente, parte-se do princípio de que o professor é um trabalhador assalariado e, como tal, passa por um processo de desqualificação, identificado pela perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social. Esta abordagem foi fortemente influenciada pelas análises de Braverman (1987) sobre as modificações do trabalho neste século. Aqui, o exercício da docência é encarado como um trabalho tipicamente capitalista. O professor é um trabalhador parcelado, cindido na sua capacidade de conceber e executar sua atividade e, portanto, alienado, encontrando-se no mesmo nível de subordinação que o operário (Lopes, 1987, apud, Cardoso, 1991)<sup>29</sup>. Essa forma de abordagem impede a percepção e a explicação de vários aspectos da realidade do trabalho escolar e da natureza do trabalho docente, sendo criticada por alguns autores<sup>30</sup> que a consideram *analogicista* (Jáen, 1991).

Na segunda abordagem, a discussão se pauta no entendimento de que o processo educativo (e por conseguinte, o trabalho docente), comparativamente às modalidades de trabalho ligadas à produção material, tem uma especificidade que impossibilita a generalização do modo de

<sup>28</sup> O professor, como todo assalariado: "Não se pertence, como não lhe pertencem os meios de produção e transmissão do saber que domina, nem as condições de transmiti-lo. É um mero assalariado, uma mercadoria comprada, marcada pela instabilidade, submetida a uma hierarquia e a uma divisão do trabalho, onde **será pago para executar** o que técnicos e administradores pensantes decidirem e conceberem. (...) Resta-lhe converter-se numa máquina de dar 30 ou 40 aulas por semana" (Idem, p. 13-4)

<sup>29</sup> Lopes (1987, apud, Cardoso, 1991, p.43) descreve o trabalho realizado na escola parafraseando uma descrição que Linhart (1980) faz do trabalho efetuado numa linha de montagem de uma fábrica de automóveis: "Uma vez engachada à linha, a carroceria começa seu semi-círculo, passando sucessivamente diante de cada posto de soldagem ou de outras operações complementares: limagem, polimento, martelagem (Linhart, p.13), na fábrica. Na escola não importa onde inicia o processo, porém, iniciado segue-se um movimento contínuo: primeiro a comunicação e expressão com leituras de textos, vocabulários, interpretação, treino disso, treino daquilo. Logo em seguida a matemática segue seu ritmo cadenciado: conjuntos, adição, subtração, multiplicação, divisão, cada operação com seus passos técnicos" (Lopes, 1987, p.61)

<sup>30</sup> Para uma maior compreensão desta discussão ver: Paro (1988); Machado (1989); Cardoso (1991); Hypólito (1991), Costa (1995), entre outros.

produção capitalista no processo de trabalho escolar<sup>31</sup> (Saviani, 1984; Apple 1989). O professor não aparece com o mesmo nível de subordinação que o operário, uma vez que detém uma margem – pequena – de autonomia que permite-lhe uma certa flexibilidade na administração do conteúdo em sala de aula. Depois que fecha a porta da sala de aula é dono do espaço e ali seu trabalho pode ser recriado e as ordens transgredidas. O saber é a matéria prima do trabalho, e a inseparabilidade entre saber e fazer se coloca e impede que ele esteja submetido ao mesmo nível de desqualificação do trabalhador fabril. Entretanto esses estudos encontram-se ainda bastante presos a uma leitura do modelo fabril e a reflexão realizada volta-se para a discussão sobre se o professor produz ou não de mais-valia, na sua atividade laborai na escola.

As críticas às teses da proletarização a partir da justaposição das análises marxistas nos estudos da escola e do trabalho docente, mais especificamente da desvalorização do magistério, conjugam uma série de trabalhos (Ozga & Lawn, 1991; Jáen, 1991; Enguita, 1991; Ferreira, 1998) que se caracterizam em uma terceira abordagem, a qual, tanto critica como incorpora as contribuições das teses da proletarização e, ainda, busca outros aportes teóricos para analisar o trabalho docente.

Ozga & Lawn (1991) afirmam que, muito embora seja relativamente fácil demonstrar a perda de controle dos docentes sobre o seu trabalho, é problemática a demonstração de mudanças na consciência ou na posição de classe destes trabalhadores, como consequência da proletarização. As autoras destacam a importância de estudos etnográficos e históricos que desconstruam a idéia da proletarização, indo ao “coração” do trabalho docente. Julgar *a priori* se a essência ou o coração do ensino permanece ou

---

<sup>31</sup> “... os princípios da correspondência que vinculam a atividade das escolas diretamente com as necessidades da economia capitalista não podem descrever integralmente a natureza do lugar da educação na esfera política, sua autonomia relativa, sua história interna, ou a diversidade da instituição; como também não podem ajudar a compreender completamente as práticas reais de professores, estudantes e trabalhadores nas suas vidas cotidianas nas salas de aula e no local de trabalho” (Apple, 1989, p.73)

não intacto é complicado tendo em vista que se sabe muito pouco sobre o trabalho docente.

Enguita (1991) afirma que a “crise de identidade”, a “situação de mal-estar”, “agudos conflitos em torno do seu estatuto social e ocupacional”, em que a docência está mergulhada, relacionam-se com a posição intermediária na qual o magistério se encontra: entre a proletarização e o profissionalismo. A diferença entre o “profissional” e o “proletário”, entre outras razões, está no fato de que o primeiro é plenamente autônomo em seu trabalho, não tendo que submeter-se a qualquer tipo de controle externo. O “proletário”, por sua vez, ao contrário do profissional, é privado da possibilidade de “controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva” (Idem, p.42). Para o autor a docência caracteriza-se por uma ambivalência, relacionada a posição intermediária que ocupa, não podendo ser considerado profissional e tampouco proletária. Esta ambivalência está relacionada a desvalorização do magistério, uma vez que é resultante do processo de proletarização que a atividade vem sofrendo.

A profissão nesse caso é, conforme Enguita (1991), demarcada por cinco características principais, quais sejam, a **competência** – conferida pela formação inicial em um campo de conhecimento específico; a **vocação** – indicada na dimensão “sagrada” da atuação; a **licença** – demarcada pelo reconhecimento e proteção da exclusividade de atuação no campo; a **independência** – conferida pela autonomia no exercício da profissão, frente às organizações e aos clientes; e a **auto-regulação** – exprimida pelo código ético e deontológico próprio do grupo profissional que lhe confere o direito de julgar seus membros resistindo a intervenção “profana” dos clientes, poder público ou outros grupos de profissionais.

Ao analisar a docência tendo em vista estas características, o autor situa o magistério na categoria das *semiprofissões*, observando as características específicas do professorado em viver a profissão. Nesse sentido, observa que o professor, mesmo aquele formado em nível superior, tem reconhecida a competência técnica com relação ao conhecimento

específico, entretanto essa competência não é transportada para a docência. O professorado, nesse sentido, não possui um jargão próprio e seu trabalho não tem nada de "sagrado", uma vez que é julgado por pessoas alheias ao grupo. Apesar de as palavras "professor" e "profissão" terem a mesma origem e, portanto, conterem o mesmo sentido de fé, no caso do professor a idéia de vocação vem sendo substituída pela de trabalho qualificado e, na prática, o docente é um assalariado. Não há exclusividade no exercício da docência, que pode ser realizada no ensino informal e, mesmo sob a tutela do Estado, no caso dos professores substitutos admitidos em caráter temporário, sem formação na área de conhecimento específico, ou mesmo sem licenciatura. O público escolar (alunos e pais) não tem, com relação ao professor, a mesma dependência observada entre paciente e médico, ou cliente e advogado. A lei permite e, inclusive, incentiva a participação das famílias na gestão da escola, muito embora os professores tenham segura maioria nas decisões e se submetam apenas a autoridade de seus colegas. O que indica a autonomia parcial desse grupo com relação ao público e às organizações. Por fim, mesmo filiados em associações ou sindicatos docentes, estas não se igualam às organizações corporativas de médicos e advogados. Não possuem mecanismos próprios para julgar seus membros ou resolver conflitos internos da categoria e, tampouco, controlam a formação de seus futuros membros.

Não há como negar a importância dos elementos trazidos por Enguita para a compreensão da situação de desvalorização pela qual passa o magistério. Contudo a estreita ligação entre o processo de produção capitalista e o exercício da docência do quadro conceitual, do qual se utiliza para demonstrar a tese da proletarização docente, tem recebido críticas de autores de diferentes matizes teóricos. Mesmo concordando com a existência de um processo de deteriorização no trabalho de ensinar, esses autores indicam, por um lado que o processo de proletarização apresenta formas específicas, no caso dos docentes (Jáen, 1991) e por outro lado que o processo de desvalorização pela qual passa o magistério, está também presente nas manifestações das representações coletivas do professor que,

nos últimos 40 anos, vem sendo dessacralizado, não mais ocupando uma posição diferenciada no imaginário social (Ferreira, 1998).

Jaén (1991), a partir de um quadro teórico também marxista e apoiada em Berger (1982), afirma que, diferente de outras categorias, o processo de proletarização pela qual passa o professor não equipara-se aquele pelo qual passou o proletariado industrial. Berger identifica dois tipos de proletarização: a “proletarização técnica”, ou seja a perda de controle sobre os modos de execução do trabalho, e a “proletarização ideológica”, qual seja, o direito de opinar sobre os fins do trabalho. O operariado, antes de perder o controle técnico já havia, muito antes, sido privado da decisão sobre os valores e objetivos do seu trabalho.

Para os professores, como para outras categorias profissionais, a perda do controle dos aspectos técnicos do trabalho não se equiparam às formas pelas quais se processou a desqualificação dos trabalhadores da indústria. Por outro lado, as respostas articuladas pelos profissionais para a retirada do controle expressam muito mais “acomodação” e ações “defensivas” do que resultado em resistência<sup>32</sup>. Sujeitos muito mais à “proletarização ideológica”, as reações mais freqüentes expressam: a) *Dessensibilização ideológica*, que implica em não reconhecer importância à perda de controle sobre os fins do trabalho; b) *Cooptação ideológica*, expressada na redefinição dos fins e objetivos do trabalho, compatibilizando-os com as necessidades da organização.

Analisando a proletarização do trabalho docente e detendo-se, mais especificamente, sobre a “proletarização técnica” proposta por Jaén (1991), conclui que a natureza complexa do ensino, impõe a necessidade de uma maior clarificação e confirmação empírica dos pressupostos da tese da proletarização. Por um lado, mesmo aceitando o fato de que várias funções ou atividades do trabalho docente possam submetê-los a um processo de

---

<sup>32</sup> E mesmo a noção de resistência tem que ser relativizada quando se trata do magistério, conforme se dá na leitura bravermaniana do processo de trabalho da escola. Cf. Cardoso, 1991.

desqualificação, identifica a possibilidade de outras atividades atuarem no sentido de uma *requalificação* do trabalho de ensinar, usando, entre outros exemplos, as especializações que, no caso do ensino, quase sempre significa maior aprofundamento teórico e perícia técnica.

De outra parte, Ferreira (1998), argumenta que a situação de crise de identidade pela qual os professores estão passando não está relacionada apenas aos argumentos da tese da proletarização, mas também à perda de sentido do que é estar no mundo enquanto trabalhador. Lança luz sobre esta questão ao trazer para a arena das discussões sobre a docência o lugar social do professor, questionando a dimensão simbólica desse lugar a partir de conceitos como **sagrado** e **profano**<sup>33</sup>. Para a efetivação da análise do material colhido<sup>34</sup>, estabelece diálogo com autores que trabalham pressupostos do imaginário social, tais como Ansart (1978), Baczko (1985), Teves (1992), entre outros, além de Durkheim (1990) e Eliade (s.d.), nas questões referentes aos aspectos do sagrado e do profano nas representações coletivas.

Para esse autor, o magistério enquanto profissão ocupou no imaginário social uma dimensão sagrada, visto que, observa-se entre os anos 50 e início de 60, no periódico pesquisado, um lugar de destaque para o professor que recebe, todos os anos, homenagens na data que se comemora o "dia do mestre". É destacado um profissional valorizado, com a imagem relacionada ao "sacerdócio", à "missão nobre", ao "sacrifício", ao "dom", à "vocação". A figura do professor é comparada aos "anjos" e até mesmo a "Deus". Os discursos representam a profissão docente como algo muito maior do que uma simples atividade ou função, atrelada ao sistema de produção de bens culturais e materiais da sociedade. O mestre, à medida que lhe é

<sup>33</sup> "Sobre a presença do sagrado e do profano no imaginário social de qualquer sociedade, Mircea Eliade (s.d., apud, Ferreira, op. cit., p.62) admite que "O sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história". A manifestação do sagrado pode acontecer em qualquer coisa ou objeto (hierofania), que torna-se diferente ao mesmo tempo que permanece igual em sua essência. "Uma pedra sagrada nem por isso é menos uma pedra" (63). Ao atribuir significados, ao construir representações, o homem distingue o sagrado e o profano e se movimenta tendo essas dimensões que são efetivamente simbólicas (p.65)

<sup>34</sup> Pesquisa no Jornal do Brasil editados no espaço de tempo entre os anos de 1940 e 1992.

atribuída uma dimensão sagrada, rompe com aquilo que existe de mais comum entre os homens. "Até mesmo a cidadania do professor, que etimologicamente seria a igualdade entre os homens, assume aspectos singulares. Dela pode-se exigir mais deveres do que das outras" (Idem, p.77).

É a partir da década de 60, que o autor passa a identificar, nas matérias selecionadas no JB, o início das alterações na representação simbólica que a sociedade faz do magistério. A dimensão sagrada da docência começa a ceder espaço à dimensão profana: o professor inicia o processo de ser reconhecido como um homem igual aos outros. As menções ao sacerdócio e ao sacrifício diminuem e as reivindicações por salários e melhores condições de trabalho passam a ser freqüentes. "Não se encontra mais referência ao 'transcendental', e o que na maioria das vezes é homenagem assume a forma de notícia" (Ibidem, p.79). O magistério continua a ser exaltado como uma atividade diferente<sup>35</sup>, entretanto as marcas da profanação da docência se fazem cada vez mais presentes e a comemoração do "dia dos professores" passa a ser palco, cada vez mais, de reivindicações e de denúncias. Identifica, no período que vai de 1982 até 1992, um silêncio em torno da profissão docente, analisando-o como um indicativo da profunda transformação pela qual passou a imagem do professor que deixa de ser motivo para tratamento diferente – é uma profissão como outra qualquer, qualitativamente igual, já não mais se distinguindo no meio social. A partir dos dados e do diálogo que estabelece com eles e com os autores do referencial teórico utilizado, conclui afirmando que a desvalorização do magistério se dá à medida que o magistério deixa de ocupar um lugar sagrado no imaginário social.

Não há como negar, a partir dos elementos elencados pelos vários autores, que o problema da desvalorização e conseqüente crise do magistério está relacionada tanto com a feminização do magistério, quanto com os baixos salários, as condições de trabalho precárias e uma certa perda de autonomia. Entretanto os professores (desta pesquisa) continuam

---

<sup>35</sup> Ser diferente é característica principal do sagrado.

proclamando que o trabalho docente é diferente. O processo de profanação do magistério não retirou dele o caráter de não homogeneidade, de diferença com relação as outras ocupações, pelo menos é o que os docentes desta pesquisa persistem em afirmar: ser professor não é para qualquer um. Amor, carinho e responsabilidade são parte da “mística” da docência e convivem em eterno confronto, lado a lado, com a falta de preparação, baixos salários e condições insatisfatórias para o exercício docente.

Por outro lado, ao aliar-se a proletarização e a feminização do setor, agrega-se mais um peso para a condição feminina do magistério e, na visão deste trabalho, contribui ainda mais para o problema da crise de identidade da professora. Até mesmo porque a questão dos baixos salários do magistério não é recente. Almeida (1996, p.74) traz em seu texto citação do inspetor de instrução pública feita em 1918 escrita em seu relatório de visitas:

“O professor ganha atualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal; não pode pois, economizar um tostão sequer para constituir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade”.

Note-se que neste período da história brasileira a presença feminina no magistério ainda era ínfima. Outra citação, trazida por Duarte (1988, p.195), diz respeito a um discurso feito na cerimônia de posse da nova diretoria da Associação dos Professores Primários de MG, em 1943:

“Jamais ninguém negou a palavra de elogio e estímulo à professora primária, ou duvidou da nobreza da sua missão e da valorosa força de seu mister. O que lhe tem faltado todos sabem, é o apoio material. Há quinze anos atrás os seus vencimentos eram iguais aos de hoje”.

Muito embora o discurso da proletarização do Magistério, grande parte das pesquisas sobre o professorado brasileiro (Mello, 1986; Gatti, 1994, 1996 e 1997; Lélis, 1997, Costa, 1995, entre outros), vem indicando a partir de dados empíricos – situação também encontrada entre os docentes desta pesquisa – que os professores e as professoras ocupam uma posição socio-econômica que os aproxima das camadas médias, quer seja pela mobilidade

educacional alcançada, com relação à família de origem onde predomina o nível de escolaridade elementar e o exercício de ocupações manuais, quer seja pela renda obtida no magistério. Para Costa (1995),

“não se trata apenas de uma disparidade econômica, mas de um conjunto de valores, de idéias e representações simbólicas típicas da tradição docente e de classe média que impregnam os professores e professoras e que não podem ser descartados num ato simplesmente volitivo.” (p.217) E ainda “embora se aproximem por suas lutas e pelas características atuais de seu trabalho, parece que o professorado se mantém por seu saber, distinto dos trabalhadores proletarizados” (p.239).

### 2.3 Profissionalização e valorização do magistério

O sentido de profissionalização do magistério tem vindo à luz, nos trabalhos que se dedicam ao estudo do professor<sup>36</sup>, como uma forma de recuperar a valorização da docência, tanto no imaginário social como em termos mais mundanos, no sentido de combate a proletarização. Isto porque a estratégia do profissionalismo tem historicamente sido utilizada como uma eficaz defesa contra a proletarização, tendo em vista o caráter intelectual – um **saber** especializado, adquirido através de uma formação de longa duração – da atividade desenvolvida pelo profissional (Apple, 1995; Costa, 1995; Popkewitz, 1992). A formação acadêmica e a especialização do saber são elementos atribuídos à profissão tanto pela teoria funcionalista, como pela abordagem do interacionismo simbólico – duas escolas da chamada “sociologia das profissões”.

A autonomia frente as atividades que desenvolve, o conhecimento especializado, o controle sobre a remuneração auferida, bem como uma ética altruísta do trabalho são as características utilizadas para definir o profissional (Enguita, 1991; Popkewitz, 1992; Costa, 1995; Dubar, 1997). O registro de “profissão” comumente identifica “um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à

---

<sup>36</sup> Conferir: Nóvoa (org.) 1992 e 1995; Estrela (org.) 1997; Veiga (org.) 1998, entre outros.

confiança pública” (Popkewitz, op. cit., p. 40), configurando uma categoria ou grupo social com privilégio e elevado *status* social.

Apple (op. cit.), analisando a relação que as professoras estabelecem entre o processo de racionalização do ensino nos Estados Unidos e a profissionalização, adverte que o sentido de profissionalismo atribuído pelas docentes por ele pesquisadas deve ser entendido do ponto de vista das dinâmicas de classe e gênero. Para esse autor, a noção de profissionalização,

“tem fornecido uma barreira contraditória, mas poderosa contra a interferência do estado; e de forma igualmente crucial, na luta contra a dominação masculina, ela tem sido parte de uma tentativa complexa para obter pagamento e tratamento iguais e controle sobre o trabalho diário de uma força de trabalho amplamente feminina” (Idem, p. 43)

Entretanto, assim como a tese da proletarização, a tese da profissionalização vem sendo questionada “face as novas possibilidades de compreensão do processo de trabalho na escola e a diferentes aparatos interpretativos e instrumentais teórico-metodológicos de investigação” (Costa, op. cit., p. 123). Costa, no texto citado, argumenta sobre os riscos do profissionalismo a partir do debate estabelecido entre Burbules e Desmondes (1992a e 1992b) e Sykes (1992)<sup>37</sup>.

Sykes (apud, Costa, 1995), defendendo a estratégia da profissionalização para o magistério, indica que este não pode dar-se nos mesmos contornos das profissões clássicas, como a medicina e a advocacia, mas deve procurar construir um “profissionalismo especial”, animado por uma perspectiva social de maior democracia, que inclua tanto os interesses dos professores, como o respeito dos direitos das famílias e da comunidade, abarcando objetivos de igualdade e tolerância à diversidade dos “clientes”

---

<sup>37</sup> Os textos de Burbules & Densmore, foram publicados pela revista espanhola **Educación y Sociedad** n. 11, 1992, com os títulos: “Los limites de la profesionalización de la docência” (1992<sup>a</sup>) e “La persistência del profesionalismo: es duro abrir-se camiño” (1992<sup>b</sup>). Neste mesmo número da Revista encontra-se o texto de Sykes “Em defesa del profesionalismo”. Cf: Costa (1995, p.123-36)

(pais e alunos). Para Burbules & Densmore (apud, Costa, 1995), apesar dos potenciais benefícios da tese da profissionalização, a retórica do profissionalismo é ineficaz para atingir os objetivos de elevação do *status* da ocupação, dos salários e das condições de trabalho (com maior autonomia e oportunidades de promoção intelectualmente mais atrativas), mesmo na perspectiva apontada por Sykes de um “novo profissionalismo”.

Da argumentação destes autores, depreende-se que os professores como especialistas, correm o risco de filiar-se às concepções da ideologia das classes dominantes, buscando o isolamento que pode, tanto revelar-se no distanciamento e impessoalidade nas relações sociais e de trabalho entre os atores da escola, como também entre a escola/professores e as famílias. Nesse sentido, coloca-se em oposição às necessidades da escola de maior democracia nas tomadas de decisões, colocando lado a lado as preocupações dos professores e das famílias.

Dentro deste ponto de vista, Larson (1977, apud, Araújo, 1985) alerta para o fato de que “os grupos profissionais são genericamente agentes do poder. Consciente ou inconscientemente espalham a legitimidade tecnocrática de novas estruturas de dominação e desigualdade”. O profissionalismo, à medida que leva os membros das ocupações “profissionalizadas” a distanciarem-se das ocupações manuais e de outros trabalhadores assalariados e com menor prestígio, contribui para a legitimação da estrutura social. Assim, a tese do profissionalismo contribui para acentuar os mecanismos intra-escolares que reforçam as diferenças de classe, etnia ou raça, gênero, etc., indo de encontro à concepção igualitária de educação escolar compartilhada pelos docentes na atualidade.

A busca do profissionalismo, como forma de oposição às teses que vinculam a feminização à proletarização do magistério, revela-se uma falácia quando o discurso da profissionalização é, sobretudo, masculino e branco como lembram Costa (1995) e Carvalho (1999). Tanto a tese da proletarização como o discurso da profissionalização desqualificam os “valores e destrezas que as mulheres trazem para o ensino” (Costa, op. cit., p.128),

ou seja, o conteúdo de gênero, que as mulheres trouxeram para o magistério, visível na proximidade de significados nas representações de mulher, mãe e professora (Carvalho, op.cit.).

#### 2.4. Gênero, docência e cultura da escola

Na década de noventa, a feminização da docência continua a ser um objeto de estudo candente<sup>38</sup>. Boa parte dos trabalhos produzidos neste período<sup>39</sup> mantem-se no interior de uma análise de *submissão fatalista* (Hypólito, 1994) da dominação do masculino sobre o feminino, com a mulher considerada como uma vítima passiva das relações de poder. Observa-se, entretanto, uma produção que busca fugir dessas abordagens mais estáticas e, a partir de entrevistas e observações do cotidiano do trabalho das professoras, evidenciam que a feminização do magistério, não ocorreu apenas por interesses estruturais da sociedade ou porque era “natural” para as mulheres a educação das crianças. A docência não é apenas uma ocupação concedida às mulheres por uma sociedade masculina, mas um espaço de emancipação por elas conquistado, uma possibilidade de projeção social, política e cultural (Cardoso, 1991).

Os estudos sobre a docência, passam a centrar suas análises nas **relações de gênero** a partir, principalmente, do conceito desenvolvido por Scott (1990) para quem os gêneros masculino e feminino são histórica e socialmente construídos dentro de uma perspectiva *relacional*, ou seja, como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” como também um “primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Idem, p. 14). Assim sendo, o gênero é compreendido como uma construção tanto fática como simbólica, cujos significados perpassam as relações sociais em diferentes espaços, entre eles a escola. Visto por este conceito, as significações atribuídas por professores e professoras sobre o modo de se relacionarem entre si, com os alunos e com os outros atores do

<sup>38</sup> Até metade da década de 90 (1991-1995), conforme Sponchiado (1997) já haviam sido produzidos 60 trabalhos, o que mostra um crescimento significativo da área.

<sup>39</sup> Cf. Sponchiado, 1997.

cotidiano escolar, estarão sempre entrelaçadas às questões de gênero, isto é, aspectos das “masculinidades” e das “feminilidades” atuando no e sobre o espaço escolar.

Os estudos que relacionam gênero e docência acusam “o vazio conceitual e até existencial” (Almeida, 1996, p. 74) sofrido pelas professoras, com a desvalorização das motivações que têm para desenvolver a docência. Gostar de ensinar, realizar-se num trabalho cuja maior recompensa se dá no terreno da afetividade foi durante certo tempo, nos estudos sobre o trabalho docente, ou dado como não importante, ou analisado como elemento promotor da alienação e proletarização do trabalho de ensinar. Ou seja, denunciam a inexistência da preocupação em investigar como a dinâmica da feminização se efetiva no contexto do trabalho na escola e no sistema de ensino, como também nos significados atribuídos à docência, pelas professoras (Carvalho, 1996).

Não há como discutir a atividade docente sem levar em consideração que ela é exercida majoritariamente pelas mulheres e que esse fato traz para a ocupação um conteúdo de gênero. Carvalho (1999), em seu estudo sobre as interseções entre gênero e trabalho docente nas séries iniciais, a partir de um acurado estudo sobre as teses do feminismo da diferença<sup>40</sup> e as críticas a ele atribuídas no interior do feminismo e dos estudos de gênero, traz para o cenário das discussões sobre o trabalho do professor, um outro olhar, um outro foco de análise. Na perspectiva trazida por essa autora, o magistério, muito mais do que uma ocupação de mulheres é também uma ocupação feminina, ou seja, independente de ser exercido por homens ou mulheres, há na ocupação do magistério conteúdos de gênero<sup>41</sup>. Nas palavras da autora:

---

<sup>40</sup> Corrente de pensamento, no interior do movimento feminista e das teorias de gênero, que enfatiza a alteridade entre homens e mulheres, evidenciando as especificidades da mulher, tendo em vista, principalmente, os aspectos da personalidade das mulheres relacionados à maternidade (Carvalho, 1999).

<sup>41</sup> Esta análise é realizada com base no texto de Jesus Izquierdo: “Uso y abuso del concepto de género”. In: VILANOVA, Mercedes (comp.). *Pensar las diferencias*. Universitat de Barcelona/Intitut Català de la Dona, Barcelona, 1994.

“... a questão central quanto ao trabalho docente é que sua *feminização* não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora.” (Carvalho, op.cit., p. 37)

O conteúdo de gênero presente no magistério, tem clara visibilidade, nos temas que dizem respeito a um território associado ao gênero feminino: a *maternagem*. Carvalho, no texto acima citado, aproximando-se das discussões realizadas pelo “feminismo da diferença” chama a atenção sobre a recente utilização dos conceitos de “cuidado” (do inglês *caring*), bem como de estudos que buscam compreender as ligações entre feminilidade e docência, como também, analisar as “contribuições das mulheres professoras para a prática docente” (Idem, p.45), trazendo para a arena da discussão, os textos de Eliane Marta Teixeira Lopes (1991) e Fúlvia Rosemberg (1992)<sup>42</sup>.

Lopes, através dos conceitos psicanalíticos, esforça-se por esclarecer o porquê das mulheres serem professoras. Rosemberg, em seu texto aponta para a importância da *maternagem* no trabalho da professora de creches e pré-escolas, propondo que se incorpore no campo do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que denominou por “paradigma do trabalho doméstico”. Para a autora, esse paradigma encontra-se presente nas escolas, nos recursos que a professora retira de um “repertório aprendido domesticamente – ser mãe real ou potencial –, cuja base do exercício (nos foi ensinado) se pauta pelo afeto” (Rosemberg et. al., apud, Sponchiado, 1997, p.42).

A importância dessas discussões, está no fato de trazerem para o campo do trabalho docente, a necessidade de incorporar as dimensões e a

---

<sup>42</sup> A referência do texto de Lopes se encontra relacionado nas referências bibliográficas, no final deste trabalho. O texto de Rosemberg encontra-se na seguinte publicação: BRUSCHINI, C. (orgs). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. Uma análise das proposições de Rosemberg, também é realizada por Sponchiado (1997), a partir do relatório de pesquisa: ROSEMBERG, F. et. al. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia (1975-1989)*. Brasília, INEP/REDC/FCC, 1990.

qualidade das “habilidades operatórias” (Carvalho, 1996) trazidas pelas mulheres para a docência. Habilidades e saberes que as professoras utilizam para enfrentar as situações em sala de aula, para relacionarem-se melhor com os alunos e que têm efeito qualitativo na aprendizagem dos alunos (Carvalho 1996 e 1999; Rosemberg, 1990 e 1992) e na satisfação da professora com o trabalho. Habilidades essas, que a mulher aprende de forma tácita ao longo dos processos de socialização e disciplinamento para o trabalho doméstico e à *maternagem*, são consideradas como inatas, naturais e, na maioria das vezes, desconsideradas ou aparecem como elementos desqualificadores da carreira e do salário. Também por parte dos estudos acadêmicos, durante muito tempo ou não foi levado em conta, como algo que não tinha peso diferenciador na análise, ou aparecia como elemento de desqualificação, desprofissionalização, proletarização do trabalho docente.

Carvalho (1999), traz a noção de “cuidado”<sup>43</sup> para a cena das análises do trabalho docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, por entendê-lo mais adequado que os conceitos de *maternagem* e qualificação feminina, visto que estes vinculavam-se a concepções da *submissão fatalista* das mulheres em relação aos homens e/ou ao capital. Sua hipótese era a de que o conceito de “cuidado” ajudaria a “pensar o trabalho das professoras primárias a partir das hierarquias, desigualdades e assimetrias tanto de gênero quanto de idade” (op. cit., p. 50).

Escrutinando sobre como a noção de “cuidado” aparece na literatura das diversas áreas do conhecimento, indica que as palavras “cuidado” e “cuidar” são empregadas tanto com associadas à “prestação de serviços pessoais a outros”, como significando “empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade” (Idem, p.51). A polissemia do termo atribui-lhe as características de transitar entre as esferas da vida pública e privada, do espaço familiar ao espaço do trabalho e das políticas; de receber estatuto de categoria teórica de análise da divisão social do

---

<sup>43</sup> Segundo a autora, “cuidado” é a tradução mais freqüentemente utilizada para os termos *caring* e *to care for* do inglês.

trabalho ou de valor ético universal, ou ainda como conceito descritivo. A dificuldade que a diversidade de significados atribuídos ao termo “cuidado”, faz com que grande parte dos trabalhos tendam a valorizar eticamente determinadas relações de “cuidado”, descontextualizando-as e desconsiderando sua historicidade, terminando por não aclarar as “relações de poder, de dependência e subordinação que fundamentam a própria existência de um divisão entre um trabalho doméstico, atribuído às mulheres e um trabalho assalariado, em que convivem homens e mulheres” (Ibidem, p. 57).

Carvalho salienta que o conceito de “cuidado”, particularmente no caso do trabalho pedagógico, carece de maiores discussões merecendo um esforço em dialogar com a Filosofia e a Ética<sup>44</sup>. Chama a atenção, também, para a necessidade de que se desenvolvam discussões acerca das dimensões psicológicas das relações de “cuidado”, das subjetividades requeridas das pessoas que “cuidam”, das tensões decorrentes do trabalho de “cuidar”<sup>45</sup>. Entretanto avalia que uma abordagem sociológica que busca, com referência a um dado contexto, captar as dimensões históricas e sociais das relações de cuidado é promissora para a análise dos significados atribuídos à atividade docente, pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a concepção de “cuidado”, tal como outras concepções sobre o papel das mulheres na família, na criação e educação dos filhos, assim como a extensão desses papéis a determinadas ocupações do mercado de trabalho, são histórica e culturalmente determinadas. Gestadas que foram no movimento de diferenciação homem/mulher, público/privado, que acompanha a emergência da modernidade.

---

<sup>44</sup> Nesse sentido, Carvalho, aponta os estudos do grupo “Docência, Memória e Gênero”, que vêm discutindo o trabalho docente sob o ponto de vista da *responsabilidade*, de uma *ética do trabalho* e de uma *fidelidade no ensino*, como uma importante iniciativa de trazer o enfoque ético do cuidado no trabalho das professoras.

<sup>45</sup> O “sofrimento” resultante da tensão entre vincular-se *versus* não vincular-se afetivamente com os alunos e apresentada em Codo (1999), quando analisa a relação saúde mental e trabalho, junto aos professores do ensino público brasileiro.

### 3. Cultura da escola e profissão docente

Muito embora as discussões sobre a escola, a docência e sobre o *status* social do professor possibilitem maior desenvolvimento<sup>46</sup>, é suficiente por ora, para sustentar a decisão de referir-se aos professores e professoras como profissionais. Sem com isto desconsiderar toda a gama de nuances que envolvem a profissão docente. A vinculação dos professores com a burocracia do Estado, torna-os “profissionais-funcionários”<sup>47</sup>, portanto com autonomia e independência cerceadas por um crescente processo de racionalização e pelas exigências e contingências das determinações das políticas do Estado. Também a feminização do magistério carrega a profissão de matizes que não podem e nem devem ser ignorados. Entretanto concorda-se com Costa (1995) em sua afirmação de que não há elementos suficientes para que se justifique a posição do professor como um trabalhador/proletário, mesmo levando-se em conta as variações das condições de trabalho e de carreira, bem como, as transformações pelas quais o magistério tem passado. Nesse sentido, reporta-se a Nóvoa (1987, apud Costa, op. cit., p. 152) cujo conceito de profissão traz explícita esta situação:

“Conjunto de interesses relativos ao exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo retira seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de *savoir-faire* e a adesão de condutas e comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente.” (1987, p.49)

A partir da observação do cotidiano de trabalho e dos relatos de um professor e quatro professoras primárias, Carvalho (1999) decifra os fios da teia de significados que enredam as práticas de cuidado que têm junto aos alunos e as concepções sobre o papel da escola e da família. Observa também que a própria escola por meio das relações formais e informais entre os docentes mais experientes e os novatos informa e insere o professor no

---

<sup>46</sup> Uma discussão bastante profícua sobre a profissão, posição de classe e gênero na docência, encontra-se em Costa(1995). Sobre os debates em torno do gênero na docência conferir o trabalho de Carvalho (1999).

<sup>47</sup> Sobre a funcionarização do magistério, conferir Nóvoa (1991); Hypólito (1994) Alves (1998).

que designou de “cultura do cuidado”. Ou seja, as relações de gênero não são apenas trazidas por professores e professoras para a escola quando vêm para o trabalho. No embate dos conflitos entre os atores no campo escolar, os elementos de masculinidade e feminilidade são acolhidos, criados e ressignificados “pelos critérios de funcionamento das organizações, a hierarquia, as relações e as divisões de trabalho, concluindo que o discurso e as práticas do trabalho são ao mesmo tempo constituintes das masculinidades e feminilidades e por elas constituídos” (Idem, p. 223).

As reflexões de Carvalho sobre as ambigüidades, conflitos e contradições a que estão imersas as ações de “cuidado” de professores e professoras no cotidiano da escola e da sala de aula, são importantes para a análise das interrelações entre cultura da escola e profissão docente. Este trabalho, contudo, não tem a intenção de analisar as ações de cuidado que os docentes pesquisados, nas atividades em classe, colocam em prática com seus alunos. Entretanto, aponta-se a importância e a necessidade de estudos que analisem as práticas de “cuidado” de professores e professoras das séries finais do Ensino Fundamental – segmento ainda pouco analisado – tendo por base os estudos de gênero<sup>48</sup>. A noção de “cuidado”, para este trabalho é importante à medida que traz para a cena elementos de feminilidades constituidores do trabalho docente e que podem urdir-se nas tramas da teia de significados da cultura da escola. É hipótese deste estudo, que assim como o docente contribui com a teia de significados que formam a cultura da escola, esta informa o professor e a professora no cotidiano de trabalho, agregando-lhes “profissionalidades” (Dubar, 1997)

Toma-se, de Claude Dubar, o termo “profissionalidades” que ele identifica como sendo os elementos estruturantes da identidade profissional, tecidos no espaço da qualificação/competência para o exercício de um dado trabalho. As profissionalidades estão relacionadas aos saberes práticos e às características subjetivas do ator, que correspondem às diferentes trajetórias

---

<sup>48</sup> A presença de uma porcentagem um pouco maior de professores homens nestas séries, pode representar diferenças nos significados do trabalho docente.

sociais, que não podem ser reduzidas a um *habitus* de classe, como alerta o autor, antes, interrelacionados também, às questões de gênero, de etnia, culto religioso, etc. etc., “intensamente vividas pelos indivíduos em causa” (op.cit., p.235).

As “profissionalidades” trazidas à cena neste trabalho, dizem respeito aos elementos diferenciadores do ser/estar/fazer/sentir a profissão docente, relacionados às experiência profissional dos professores e, também, ao gênero da/na docência, qual sejam: vocação x profissão, afetividade x impessoalidade, responsabilidade x exigência. Neste sentido, trilhar-se-á a teia dos significados que os professores atribuem ao trabalho docente, evidenciando alguns de seus fios, tornados visíveis a partir dos relatos dos atores e da observação do cotidiano das escolas. “Profissionalidades” que tornam “ser professor” uma profissão diferente. Um “profissionalismo especial” (Costa, 1995), que conferem aos professores uma “consciência orgulhosa” do ser docente (Beltrame, 2000).

No contexto deste estudo, parte-se da premissa de que é impossível desconhecer que sem professor não se faz escola. Escola e professor encontram-se em constante interação, construindo-se mutuamente. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado: ao mesmo tempo que recebe influência do ambiente escolar sobre seu modo de ser e de agir profissional, também influencia e constitui o ambiente da escola. Na interação com os outros atores do cotidiano escolar e com o contexto histórico social que o envolve, constrói a cultura da escola.

A diversidade das lógicas de ação que atravessam a instituição escolar contrapõe a idéia da cultura da escola e de profissão docente forjadas a partir de um projeto político-pedagógico formulado pelo poder político (Derouet, 1991 apud, Mafra, 1999), nesse caso da Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, interessa considerar sobre como a prática docente e a cultura da escola refletem uma ortodoxia sócio-cultural e convivem com os *habitus profissionais* singulares e plurais, modelos culturais por vezes contraditórios, dos atores da cena escolar. Ainda, interessa refletir sobre como as políticas

públicas de Formação/Capacitação Docente da Secretaria Municipal de Educação são integradas no trabalho do professor e na cultura da escola.

Nesse sentido, questões como a feminização, a vocação, gostar de ensinar, presentes na maioria das análises sobre a constituição do magistério como fator de desqualificação profissional, podem, então, ser analisadas de maneira a incorporar estas problemáticas como parte da identidade da profissão, como um dos aspectos que diferenciam o magistério de outro campo profissional. Por outro lado, a escola enquanto local onde a prática docente se concretiza, passa a constituir-se como um espaço fundamental para a reflexão coletiva sobre o trabalho dos professores, tendo papel preponderante na discussão da profissionalização docente.

#### **4. Questões norteadoras da pesquisa**

Este trabalho situa-se no interior do turbilhão provocado pela “explosão do objeto” e dos paradigmas, apoiando-se numa perspectiva teórica que vê a escola enquanto um espaço social e cultural, onde convive, diariamente, uma “multidão” (Perrenoud, 1995) de diferentes atores que se relacionam entre si a partir de diferentes perspectivas de significados sobre a vida, a política, a escola, o gênero, a etnia, a profissão, etc. etc., e a partir dos diferentes postos e funções que ocupam no interior da escola (de diretor, de especialista, de professor, de aluno, por exemplo). Toda essa diversidade de significados, no cotidiano da escola, enlaça-se em torno de tramas comuns, que por sua vez, enlaçam-se a outras tramas tecendo em torno dos acontecimentos diários da escola uma malha urdida dos conflitos e das alianças que os atores, ou grupos de atores, estabelecem no cotidiano da escola.

Ao focar a Profissão Docente engendrando-se no espaço sócio-cultural do estabelecimento de ensino, o interesse volta-se para a análise do processo de identificação profissional (Dubar, 1997, Hall, 1997, Nóvoa, 1992b) do professor no dia-a-dia da vida escolar, face a multiplicidade de tarefas e de problemas que exigem solução, a dispersão contínua entre

solicitações ou assuntos sempre prementes na escola, e a instituição escolar, organizada com tempos rígidos, com uma hierarquia de postos e funções muitas vezes em conflito de poder. O olhar sobre a escola, extrapola os conceitos de organização para vê-la como um “campo”, pleno de relações sociais e poder que se conflituam em torno da manutenção/transgressão dos significados das normas e dos postos e funções (pre)existentes no interior da escola. As “posições relativas” (Bourdieu, 1996) que os atores ocupam no contexto da escola, conferem nitidez às relações que permeiam o cotidiano da instituição escolar e conferem identidade própria, singular, a cada estabelecimento de ensino. O amálgama de relações que constituem a identidade da escola, acredita-se, são também parte constitutiva da profissão docente.

Assim, optou-se por desenvolver este estudo tomando-se a Cultura da Escola nas interrelações com a Profissão Docente, objetivando responder as seguintes questões:

- Como a escola acolhe, rejeita e/ou ressignifica as determinações do tripé que constitui a cultura da escola, qual seja: as determinações das políticas educacionais, o contexto social onde a escola se situa e as profissionalidades construídas pelos atores que nela convivem?
- No cotidiano escolar, como se dão as relações entre os atores e como estas engendram uma cultura própria ao estabelecimento de ensino?
- Que saberes os professores incorporam à cultura escolar e como esta engendra uma identidade profissional docente?

Tendo estas questões como ponto de partida, procurou-se analisar a relação entre a Cultura da Escola e a Profissão Docente a partir do cotidiano de duas escolas de Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Entendendo-se, neste caso, que os elementos integrantes da cultura da escola são parte da teia de relações estabelecidas entre os atores: docentes, não-docentes,

discentes e famílias e que, por outro lado, o desenvolvimento da profissão docente não se desenrola à margem da cultura da escola, esta mesma teia de relações que é parte da cultura da escola participa, também da constituição da profissão de professor.

1.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

A natureza desta pesquisa e os pressupostos que fundamentam as questões investigadas, exigem e condicionam a eleição do método de investigação tendo em vista as diferentes formas de desenvolvimento assumidas pela realidade concreta pesquisada. O caminho metodológico escolhido para ser trilhado por esta pesquisa, coloca-se no âmbito da pesquisa qualitativa, buscando suporte na etnografia, uma vez que nela encontram-se os elementos básicos para a apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no cotidiano escolar, buscando seus significados e partilhando dos detalhes que no dia-a-dia configuram a cultura da escola.

A metodologia etnográfica, ora como técnica de pesquisa, ora como uma teoria metodológica, tem estado presente na maioria dos trabalhos que tem a Escola como objeto de estudo, apesar das diferenciações existentes entre eles. Derouet, Sirota & Zanten (1995) chegam a questionar essa forma de abordagem metodológica para as análises microssociais perguntando: "será que as abordagens etnográficas estão em condições de lançar, verdadeiramente, uma nova luz sobre velhos problemas e formular novas questões que farão aparecer como obsoletos alguns velhos problemas?" (Derouet et al., 1995, p.287-8). Assim, a etnografia é um conceito controverso e com alguns senões por parte dos autores que a tem estudado e utilizado.

De acordo com Rockwell (1989), os pesquisadores encontram dificuldade em determinar a que nível do processo de pesquisa refere-se a etnografia, uma vez que ela tanto pode referir-se "a uma forma de proceder na pesquisa de campo, quanto ao produto final da pesquisa: classicamente, uma monografia descritiva." (Idem, p.32). O debate em torno do termo, enfoca seus principais problemas: a descrição e o lugar da teoria. Enquanto uma corrente faz a crítica à etnografia, considerando-a como um momento atóxico da pesquisa, como "mera descrição"; uma outra tendência considera a etnografia

como sendo “o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas que os membros desta cultura percebem o universo...” (Bauman, apud, Rockwell, op.cit., p.33).

A sustentação da etnografia como uma atividade não teórica é contraposta, conforme a autora, na própria história da antropologia, por uma ampla tradição que divisa todo um trabalho teórico na tarefa de descrição. Mesmo no apogeu do positivismo era a presença da teoria o que distinguia o processo de pesquisa das narrativas dos viajantes. Para esta linhagem de antropólogos

“sempre foi claro que as perguntas iniciais no trabalho etnográfico provêm de discussões teóricas; que a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e que o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas” (Idem, p.34).

Geertz (1978), contemporaneamente, traduz o espírito da tradição de antropólogos que vinculam a tarefa de descrição ao trabalho de construção teórica. É nesse sentido que ele conceitua a etnografia como uma “descrição densa”, contrapondo à opinião vigente nos livros textos para os quais

“praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”” (Idem, p.15 grifo nosso).

E acrescenta ainda que:

“Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (op. cit., p.20).

Apesar de todas as controvérsias em torno do conceito, a descrição etnográfica registra um nível crucial da experiência – como diria Geertz, “uma

multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas” (op.cit., p.20) – que é persistentemente negado ou negligenciado. Para Willis (1991, P.236):

“Embora o mundo não seja nunca diretamente “conhecível”, e não possa empiricamente apresentar-se da forma que a descrição etnográfica parece algumas vezes sugerir, ele deve, não obstante, ser especificamente registrado em algum lugar na teoria se a teoria aspira ter qualquer relevância. As teorias devem ser julgadas, em última instância, pela adequação que apresentam em relação à compreensão do fenômeno que elas pretendem explicar – não em relação a si mesmas”.

Contudo a característica da abordagem etnográfica de manter-se em aberto, em permanente discussão tanto acerca da perspectiva teórica e metodológica, quanto dos procedimentos utilizados e das vinculações entre o que se concebe e as formas como se analisa o objeto de estudo, permite que se construa uma forma específica de fazer a etnografia, coerente com a natureza e os objetivos de cada estudo (Caldeira, 1993). Tendo isto em conta, acredita-se, então, ser a perspectiva metodológica etnográfica, a mais adequada para a busca das respostas às questões suscitadas por esta pesquisa.

Rockwell (op. cit.) argumenta que, ao adotar-se o uso da etnografia como suporte para as pesquisas do campo educacional, é necessário que ela não seja levada a campo como uma simples técnica, antes como uma opção metodológica, no sentido de que todo método traz consigo uma teoria. Para a autora a elaboração teórica se constitui não apenas como condição prévia da pesquisa etnográfica, mas como forma especial para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Com isto, não pretende afirmar que os conceitos teóricos originem-se dos dados empíricos, mas “que o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico” (Rockwell, op. cit., p.49). Por outro lado, o fato de não existirem, ou de não serem necessárias, hipóteses ou questões específicas formuladas em

momento anterior a ida em campo, não implica a inexistência de um quadro teórico orientador da coleta e da análise dos dados e tampouco, dir-se-ia, de hipóteses e questões.

Essa discussão torna-se mais candente quando o objeto de estudo, como no caso deste trabalho, é a escola e o professor. Principalmente, quando o pesquisador é ele próprio um professor, formador de professores e estudioso da instituição escolar. Nesse caso, é inegável a presença de um quadro teórico e de questões que, inclusive, determine a passagem da escola de **objeto social** em **objeto científico** (Canário, 1996). Contudo este esquema flexível da abordagem etnográfica, permite a obtenção de grande quantidade e variedade de dados descritivos, bem como a construção e estruturação teórica ao longo do processo de pesquisa. Nesse caso, o risco de forçar o objeto a “falar” o que para ele é impossível, é diminuído permitindo, otrossim, que a “fala” do objeto construa e dê contornos mais precisos ao caminho teórico escolhido, ou, quando muito, obrigue o pesquisador a questionar a teoria construída até então sobre o objeto.

Uma outra discussão que a abordagem etnográfica da escola coloca para o pesquisador diz respeito a “objetividade” e a “subjetividade” do pesquisador com relação a esse tipo de metodologia de pesquisa, que propõe a “imersão” no campo e a convivência diária com o grupo pesquisado. Essa discussão é importante para este trabalho, uma vez que coloca em pauta a questão da alteridade que, no caso das etnografias tradicionais era concreta, uma vez que o pesquisador saía de seu meio cultural para imergir em outra cultura, geralmente muito distante daquela da qual ele procedia. A etnografia se dava em função da comparação de culturas diferentes e, neste caso a alteridade estava posta já de antemão. No caso do estudo de uma mesma cultura questiona-se:

- Como se coloca a questão alteridade, e com ela a da objetividade?
- Qual a alteridade entre um pesquisador que passou toda a sua vida envolvido com as questões da escola – como estudante e como

profissional, formando professores e pesquisando a escola – e o grupo de atores do cotidiano das escolas que pesquisa?

As discussões que a antropologia faz a respeito da alteridade e da posição do pesquisador em campo, inscreve-se em um tipo de pesquisa na qual o pesquisador sai de seu meio<sup>1</sup>: da academia para o Xingu, ou da academia para a cidade do interior, para a favela, para o bairro popular. E quando o pesquisador não sai de seu grupo? Quando ele sai da academia para a escola? Quando o grupo pesquisado tem acesso aos mesmos meios de comunicação e bens culturais e materiais que ele? A diferença que existe entre o pesquisador e o pesquisado, nesse caso, é muito próxima – para não dizer a mesma – daquela que tem entre os pares na Universidade: posições diferentes, opiniões diferentes (ou divergentes), gostos diferentes. Aqui, a alteridade não está posta e precisa ser construída! Até agora, a pesquisa construiu alteridades se apoiando na idéia de um “outro” muito diferente, mantendo a idéia da alteridade que é posta quando o outro não fala a mesma língua, cujo universo mental é difícil de ser penetrado. Alguém que fala a mesma língua, assiste aos mesmos programas de televisão, tem provavelmente hábitos diários muito parecidos, vai no mesmo ônibus para o trabalho/campo de pesquisa é um “outro” muito próximo, muito familiar.

Apesar das diferenças entre o campo<sup>2</sup> universitário e o campo das instituições escolares<sup>3</sup>, o mundo da escola, para esta pesquisa, é um mundo de uma familiaridade extraordinária. O grande problema foi o de se afastar e não o de aproximar-se: este “outro”, compartilha ou diverge da concepção de

---

<sup>1</sup> Cf. Zaluar, 1986; Cardoso, 1986.

<sup>2</sup> Para Bourdieu, campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (...) se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (...) todas as pessoas que estão engajadas num campo têm um certo número de interesses fundamentais em comum, a saber, tudo aquilo que está ligado à própria existência do campo: daí a cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos. (Bourdieu, 1983, pp. 89-90)

<sup>3</sup> As regras dos jogos que se estabelecem no interior de cada campo são diferentes: o campo da universidade é regido pela produção do conhecimento e dominado pela pesquisa acadêmica; o campo da instituição escolar trabalha com a socialização do conhecimento, pela prática docente e pela função social da escola.

educação, da função social da escola<sup>4</sup>, ele tem os mesmos problemas com o salário, é a mesma profissão (desvalorizada, exigente). A aproximação e a distância foram; então, efetivadas a partir, ora de questões de concepção de mundo, ora de detalhes (modo de sorrir, de olhar, de sentir o outro). Quando às questões de concepção de mundo, de educação, de escola, já é quase lugar comum, nesse tipo de pesquisa a necessidade de o observador tomar cuidado para que elas não apareçam, de modo que um grupo ou outro sintasse fortalecido ou desfavorecido, de modo a se tornarem instrumento de poder entre os grupos no campo de pesquisa. Os detalhes, o sorriso, o afeto, o desafeto, o olhar, o sentir o outro, mais do que estratégias de entrosamento com o grupo, parte constitutiva da personalidade do pesquisador, foram muito difíceis de ser controladas e contornadas. Estes detalhes, muitas vezes, ocasionaram a perda de informações e também possibilitaram o ganho de outras...

Estas questões, entre outras, fazem parte das muitas perguntas que a utilização da etnografia como referencial metodológico, obrigou esta pesquisadora a fazer-se ao longo do seu processo de imersão no campo. E mesmo depois, quando, em frente ao computador, ao analisar os dados coletados, colocava-se sobre o quanto dessas anotações (diário de campo) e o quanto desses depoimentos (entrevista) revelam a cultura daquele grupo ou escola e o quanto desvelam a sua própria cultura e a cultura da carreira como professora universitária, formadora de professores.

## **1. O desenvolvimento da pesquisa**

Tendo em mente as questões levantadas pela metodologia escolhida e as questões de pesquisa apontadas no final da introdução desta tese, o desenvolvimento da metodologia de coleta de dados deu-se em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis<sup>5</sup>. Teve-se em mente escolas que trabalhassem com todas as séries do Ensino Fundamental, que fossem

---

<sup>4</sup> Que, para Bourdieu são três: seleção, diferenciação e de integração cultural.

<sup>5</sup> A descrição das localidades e das escolas encontra-se no capítulo dois do presente estudo.

parecidas quanto ao número de alunos atendidos, número de docentes e demais profissionais, mas que se diferenciavam com respeito a geografia da localidade onde situavam-se e a cultura da população local. Ou seja, desejava-se que uma das escolas estivesse situada em localidade habitada por moradores nativos e atendesse alunos, em sua maioria, ilhéus<sup>6</sup>. A outra escola escolhida para a pesquisa deveria ser o contraponto da primeira, ou seja, que atendesse alunos, cujas famílias fossem tanto da população nativa, como dos novos moradores, oriundos de outras cidades do estado e do país. Esta diferenciação foi motivada pelos pressupostos deste trabalho de que a identidade da escola e da profissão docente estão em certa medida relacionadas a cultura da comunidade onde estão inseridas.

A procura por essas escolas, teve início no final do ano de 1996 através de contatos com professores conhecidos que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação. Duas escolas, com um dos perfis procurados, foram indicadas e uma delas, a *Escola da Vila*<sup>7</sup> que, ao ser contatada em fevereiro de 1997, aceitou ser campo de pesquisa podendo passar a ser observada desde as primeiras reuniões coletivas de Planejamento, antes da chegada dos alunos para o início das aulas. A segunda escola foi mais difícil de ser encontrada, as indicações recebidas eram de escolas que, muito embora se enquadrassem no perfil desejado, em termos de localização geográfica e de atendimento à população local, atendiam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Passou-se, então, a realizar uma verdadeira peregrinação pelas escolas da RME/Fpolis, localizadas mais no interior da Ilha. Já era quase final do mês de março de 1997 quando foi possível iniciar a coleta de dados na segunda escola, denominada aqui por *Escola da Praia*.

A escolha das escolas dessas duas localidades como campo de pesquisa, foi motivada tendo em vista os pressupostos deste trabalho de que a identidade da escola e da profissão docente estão, em certa medida,

---

<sup>6</sup> Moradores considerados nativos, descendentes dos primeiros açorianos que colonizaram a Ilha de Santa Catarina.

<sup>7</sup> Os nomes das localidades, escolas e atores são fictícios.

relacionadas a cultura do lugar onde estão inseridas. Isto é, escola e docentes se constroem e se reconstróem na interação com as particularidades de seus atores: os *habitus* que professores, alunos, serventes, especialistas, etc., carregam para seu cotidiano. Nesse sentido, os saberes profissionais dos docentes se constituem diferentemente de acordo com a singularidade da cultura da escola em que ele está atuando.

Outras escolas em outras localidades poderiam ter sido escolhidas. De fato, existem escolas mais centrais que a *Escola da Vila* e localidades mais tradicionais que a da *Praia da D. Maria*. Entretanto, as vicissitudes da procura do campo mais apropriado levaram a essas, que aceitaram ser pesquisadas. Ambas com características que as aproximavam, pois são escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com estrutura física capaz de atender cerca de 400 alunos. Por outro lado, também foi razão da escolha a facilidade de locomoção pela pesquisadora entre elas: muitas vezes teve-se que sair de uma das escolas para participar de reunião ou outra atividade na outra.

## **2. A coleta de dados: instrumentos e procedimentos**

Para o desenvolvimento da coleta de dados são necessários instrumentos que auxiliem a observação, ou seja, ajudem na tarefa de “contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação.” (Cardoso, 1986, p.103). Esses instrumentos são as muletas do pesquisador etnográfico à medida que buscam dados e representações que se colocam junto à interpretação do pesquisador – pondo em xeque o seu olhar, o filtro utilizado para enxergar o grupo.

### **a) Diários de Campo**

O relato do que foi ouvido, visto, sentido, experienciado e refletido pela pesquisadora, no decurso das observações e participações no cotidiano das escolas, foram registradas em cadernos e posteriormente digitadas no computador. O processo de construção dos diários de campo revelou-se um momento de grande aprendizagem e de busca. Como escrever um diário de

campo, qual a linguagem a ser empregada: mais acadêmica ou mais íntima? Aqui aparece um primeiro momento de reflexão sobre o distanciamento – necessário neste tipo de pesquisa – e a afetividade que vai surgindo do contato direto com aqueles grupos: nesse caso, a linguagem acadêmica imporia o estranhamento. A imersão junto ao grupo, observando e participando com ele das minúcias do dia-a-dia da escola, trai o estranhamento e o diário passa a ter uma linguagem mais coloquial, mais afetiva, mais íntima. Nos diários encontram-se, pela forma de registro, a dialética da aproximação-distanciamento com cada ator do cotidiano, o afeto e o desafeto, as dificuldades de aproximação com uns e a necessidade de distanciamento com outros, documentadas nas entrelinhas, quando não percebidas pela pesquisadora.

Fez falta encontrar exemplares publicados de Diário de Campo em pesquisa etnográfica para que se pudesse refletir e sentir segurança nas anotações das observações. Além do livro de Bogdam (1994) sobre investigação qualitativa em educação, no qual reserva um capítulo em que traz exemplos e discute as melhores formas de registrar as *notas de campo*, o único exemplar que encontrou-se de um diário de campo propriamente dito, foi a edição dos “Diários Índios” de Darcy Ribeiro – diários de campo de suas incursões no alto Xingu em pesquisas antropológicas. Outra fonte de busca, levou à leitura dos “Cadernos de Lanzarote” de José Saramago. Nos dois exemplares de “Diários”, foi encontrada a inspiração para as páginas que eram escritas diariamente e, mais que inspiração, dicas sobre o que olhar, o que procurar e de como registrá-lo.

## **b) Entrevistas**

A leitura dos Diários de Campo e os objetivos da pesquisa levados a campo, orientaram a organização do roteiro<sup>8</sup> das entrevistas, que pode ser caracterizada como semi-estruturada e semi-diretiva. Esse modelo de entrevista permite ao entrevistado liberdade de relatar para além do tema

---

<sup>8</sup> ANEXO I

proposto e, a quem interroga, a possibilidade de participar do relato, intervindo a procura de esclarecimentos, instigando à reflexão e não perdendo o “fio da meada”, isto é, as reflexões efetivamente relevantes para o objeto em estudo. Bourdieu (1997, p.704) argumenta ser a entrevista uma “auto-análise provocada e acompanhada”, uma vez que a pessoa entrevistada em muitos casos, aproveitava-se

“da ocasião em que era interrogada sobre ela mesma e da licitação ou de solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou sugestões (sempre abertas e múltiplas e freqüentemente reduzidas a uma atenção silenciosa) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas” (Idem, p.705).

Nessa mesma direção, Cardoso (op. cit., p.102) afirma que a entrevista “enquanto está sendo realizada, é uma forma de comunicação entre duas pessoas que estão procurando entendimento. Ambos aprendem, se aborrecem, se divertem e o discurso é modulado por tudo isso”. Nesse sentido, procurar a neutralidade no encontro entre o pesquisador e quem ele interroga é ilusório, devendo-se admitir que a espontaneidade deve ser construída, apoiada no conhecimento prévio tanto dos fatos que a pesquisa deseja registrar, como daqueles que pode fazer surgir. Como também, a necessidade de um conhecimento prévio da pessoa a ser entrevistada, criando-se laços afetivos que dirimam a desconfiança e favoreçam a troca. Cardoso (op. cit.) afirma ainda que o envolvimento do pesquisador possibilita romper com os obstáculos advindos de seus valores e visão de mundo, que passam “a ser condição de compreender as diferenças e superar o etnocentrismo”. Ou como diz Bourdieu, (op. cit., p.704):

“Deste modo, sob risco de chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermeneutas inspirados, eu diria naturalmente, que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do

“amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento”.

### **c) Questionários**

A utilização de questionários para coleta de dados normalmente não faz parte dos instrumentos de coleta de dados em investigações qualitativas. Entretanto, ele revelou-se um auxiliar útil para traçar o perfil tanto dos docentes quanto dos discentes das escolas pesquisadas. Nesse sentido, o questionário foi utilizado, nesta pesquisa, com o objetivo de coletar dados iniciais acerca dos percursos de vida pessoal e familiar, percursos escolares, experiência no trabalho, percepção e expectativas com relação à profissão. Isso com relação aos professores. Quanto aos alunos, era objetivo a obtenção de dados quanto a origem social e econômica, a inserção sócio-cultural, o trabalho, percurso escolar e representações sobre a escola e o estudo. Esses dados possibilitaram a apreensão das práticas culturais e da posição social daqueles que na arena escolar são atores e espectadores dos acontecimentos que se desenrolam no cotidiano da escola. Outro fator importante para a decisão de aplicar este instrumento deu-se em função da dificuldade em levantar informações a partir das fichas de matrícula, defasadas com relação aos dados pessoais, familiares, de escolarização (repetência, série em que repetiu, representação sobre a escola, os professores e o estudo de maneira geral), dados sobre trabalho e de inserção sócio-cultural. Com essa perspectiva, foram elaborados dois questionários<sup>9</sup> para serem aplicados no universo dos atores das escolas pesquisadas: um direcionado aos professores, especialistas e direção das escolas; e outro para os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

### **d) Pesquisa em documentos**

Além dos questionários, entrevistas e diários de campo, também foi realizada uma pesquisa documental pela qual se teve acesso a documentos produzidos tanto pelas escolas como pela Secretaria Municipal da Educação.

---

<sup>9</sup> ANEXOS II e III

Os documentos obtidos nas escolas referiam-se ao planejamento (filosofia da escola, proposta pedagógica, propostas de ação, etc.), projetos de trabalho, entre outros. Da SME, foram analisados documentos históricos referentes a criação da Secretaria, a política de formação continuada dos professores da RME, Proposta Pedagógica dos dois últimos governos à frente da Prefeitura Municipal e da SME, além de circulares e boletins informativos que chegavam às escolas. Teve-se acesso também aos jornais do Sindicato que informavam sua posição frente às questões de carreira e salário, eleição de diretores e outras. Esses documentos foram importantes à medida que, justapostos aos registros do diário de campo e as informações das entrevistas, balizavam as significações tanto do sujeito pesquisado como do pesquisador.

## **2.2 Espaços e procedimentos da coleta de dados**

### **a) Observações**

O ponto estratégico para as observações nas escolas foi a sala dos professores, escolhido por dois motivos: primeiro por ser um lugar central, onde concorrem professores e alunos, quer seja pela proximidade da secretaria da escola, no caso de uma delas, quer pelo fato de o telefone público estar instalado dentro da sala, no caso da outra escola. Outro motivo que levou a escolha dessa sala, adquirido já em experiência de pesquisa anterior<sup>10</sup> e pelas andanças nas escolas como professora orientadora de estágios, é de que além da possibilidade de encontrar-se com quase todos os atores do cotidiano escolar, é possível encontrar, nessa sala, interstícios de silêncios e de isolamento, quando os professores todos estão em suas salas-de-aula ou permanece apenas algum, concentrado em preparar ou corrigir exercícios. Nesses tempos, as anotações no diário de campo podiam ser realizadas de forma menos ostensiva e com maior precisão dos dados, uma vez que não tinha-se de esperar para realizá-las após o período de permanência nas escolas.

---

<sup>10</sup> Na dissertação de mestrado da autora, "O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação dos professores do professor das séries iniciais do primeiro grau", defendida no Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, em 1991.

Na sala dos professores foram observados os encontros dos recreios; as reuniões de final de dia ou de depois do recreio, rápidas, para discutir um ponto fulcral para aquele momento da escola ou da carreira dos professores; os encontros entre professores em momentos de “janela” entre aulas; os murais com as informações sobre datas de reuniões, avisos para os professores, “pensamentos construtivos”; os jornais e outras correspondências vindas do sindicato ou da SME. Apesar de não ter sido um motivo para a escolha dessa sala, cabe registrar que em ambas as escolas esse era o local onde a pesquisadora poderia ficar, tendo mesa para as anotações sem atrapalhar o andamento da escola.

Outros espaços e acontecimentos retiveram o olhar da pesquisadora: as salas de aula, as reuniões coletivas tais como as de Planejamento, Pedagógica e Conselho de Classe, além das várias outras que compõe o universo particular de cada escola: Grupo de Estudos; Projeto Séries Iniciais; Conselho de Escola, APP. A cozinha, os almoços em conjunto, a secretaria, a biblioteca, a sala dos especialistas, as exposições pelos corredores e onde mais o olhar pode estar e/ou foi convidado a estar.

A permanência tanto na sala dos professores como nos outros espaços/tempos da escola permitiram que fossem observados as relações entre os diversos atores das escolas em tela. Nos diálogos e nos silêncios pode-se entrever, de maneira espontânea, as dúvidas, incertezas, dificuldades, sucessos, intrigas, conflitos, divergências de posicionamento referentes a questões que tanto envolviam o trabalho na escola, como a vida de todos os dias na cidade, no estado e no país. Pode-se captar o que não seria possível em situações de entrevista, por exemplo, conquanto também esse procedimento tenha sido utilizado na coleta de dados.

As investigações em campo tiveram duração de dois anos, o primeiro dedicado à observação do cotidiano das escolas e aplicação dos questionários, o segundo às entrevistas. Foram totalizadas cerca de 400 horas de observação em cada uma das escolas. Além disso, na *Escola da*

Vila<sup>11</sup>, foram ainda observadas reuniões noturnas de pais e do Conselho de Escola e na *Escola da Praia*, observou-se reuniões de Planejamento do início do ano letivo de 1998 e participou-se também de encontros de confraternização entre os professores.

#### **b) Entrevista: escolha dos docentes, produção e processamentos das informações**

A escolha dos docentes para o processo de entrevista obedeceu a alguns critérios tais como: o tempo de trabalho na escola, o tempo de trabalho como docente, o gênero (buscou-se a representação do sexo masculino), função desempenhada na escola (professor, diretor, especialista, etc.), grupo de pertencimento (dentro dos grupos de poder existentes nas escolas). E, junto com esse conjunto de critérios objetivos, uma forte razão configurou-se: a empatia entre o pesquisador e o professor ou a professora escolhida para a entrevista (em alguns casos houve recusa, ainda houve caso em que foi realizado um trabalho de conquista mútua – pesquisadora e docente despendo-se de seus pré-conceitos e achegando-se uma a outra – tendo em vista o potencial de informações que aquela pessoa poderia passar) o que propiciou que as entrevistas (a maioria delas, pelo menos) se transformassem também em momentos de troca afetiva, permitindo chegar-se mais fundo nos significados desconhecidos naquele momento para os dois, elucidados nesta troca estabelecida com a reflexão e intervenção de entrevistador e entrevistado.

Vale acrescentar que, naqueles encontros em que esse acolhimento (que deve ser mútuo, muito embora essa mutualidade deva ser construída pela pesquisadora) não aconteceu, as informações ficaram pobres de conteúdo, uma vez que a pressa em terminar (de ambas), a desconfiança, enfim, os vários sentimentos que atravessaram o encontro, impossibilitaram

---

<sup>11</sup> As observações do segundo semestre de 1997, nesta escola, foram realizadas conjuntamente com uma auxiliar de pesquisa, aluna do Curso de Pedagogia da UFSC, que permanecia na escola no período matutino. Os períodos vespertino e noturno (quando das reuniões de pais e Conselho de Escola) foram “cobertos” pela pesquisadora.

que a reflexão aí produzida fosse mais proveitosa – já que algum proveito sempre pode ser tirado mesmo que seja apenas o de como não produzir um encontro para entrevista.

Um outro ponto a ser destacado diz respeito à produção das entrevistas. Como já relatado anteriormente, na maioria das escolas a sala dos professores é o único lugar disponível para que o pesquisador, ou quem mais vier à escola por motivos diversos, permaneça. Entretanto é um lugar aberto, onde a circulação de pessoas é constante, sendo então um lugar impróprio para a realização das entrevistas. Mesmo assim, por não haver um outro lugar disponível e pela não disponibilidade do depoente em sair da escola, algumas entrevistas foram realizadas na sala dos professores, sempre muito interrompidas e com reticências em falar algo que as “paredes pudessem ouvir” (ou aquela pessoa que, de repente, adentrasse na sala). Outras entrevistas foram realizadas nas salas de aula, em momento em que a turma estava em outra atividade fora da sala, normalmente nas aulas de educação física. Outras ainda foram realizadas na sala dos especialistas, também com interrupções, pois essa sala é um ambiente aberto nas escolas, onde materiais são guardados. As especialistas também são sempre muito procuradas, tanto por alunos como por professores e outros funcionários da escola, os quais batiam à porta interrompendo, muitas vezes, a reflexão que estava sendo feita. O trabalho de atenção da entrevistadora, nesses casos, teve que ser redobrado. Mesmo assim, dir-se-ia que foi lugar melhor que a sala dos professores. Outros locais foram escolhidos pelos professores: na beira da praia (local aprazível, descontraído, onde o bate-papo pode “rolar solto”); na casa do entrevistado (estas também com pouca interrupção e direito a um chimarrão ou cafezinho com pão feito especialmente para a ocasião, a relação mais amigável com o depoente “adonado” de seu espaço) ou da entrevistadora; em restaurantes quando o único tempo era o horário do almoço e a pesquisadora convidava o interrogado para o almoço – em alguns desses casos, o ambiente barulhento, geralmente com TV ligada em algum jogo da copa do mundo oferecia distração e as entrevistas nem sempre conseguiram ser concluídas naquela ocasião. A maioria das entrevistas foi realizada em dois encontros. Apesar da interrupção, esta foi proveitosa à

medida em que pode-se ouvir ou mesmo transcrever o encontro anterior e voltar já com novas questões suscitadas na audição/transcrição. Após cada entrevista ou parte de entrevista, registrou-se as principais ocorrências, comportamentos e sentimentos que, de alguma forma contribuíram para a objetividade e produção daquela entrevista em particular, no trato dos dados e na elaboração de um mapa mental do entrevistado.

Outra questão que merece visibilidade, refere-se ao processamento das informações coletadas nas entrevistas, em outras palavras, a transcrição das fitas gravadas, que foi efetivada pela entrevistadora, tendo em vista tanto a busca por fidelidade na transcrição, como a facilidade do processamento posterior do material com as codificação em categorias. Outro cuidado que procurou-se ter foi o de devolver o material transcrito para o entrevistado opinar sobre o trabalho realizado a partir do depoimento colhido, tornava-se, dessa forma, transparente o dado bruto a ser trabalhado pelo pesquisador com a possibilidade do depoente vetar ou esclarecer pontos que para ele estavam obscuros e que poderiam induzir interpretações distanciadas de sua reflexão. Procurou-se com isso, acercar-se de mais um dos problemas que este tipo de procedimento metodológico impõe à pesquisa: o fato de ser a transcrição, por mais literal, uma verdadeira *tradução* ou mesmo interpretação, tendo em vista que ao pontuar – uma vírgula a mais ou a menos ou o lugar escolhido para colocá-la – pode-se influenciar o sentido da frase e modificar a reflexão inicial do interrogado (Bourdieu, 1997). Esse procedimento teve resultados nem sempre favoráveis à pesquisadora: em uma das escolas a depoente pediu que sua entrevista fosse retirada, que seu relato não fosse utilizado no corpo do trabalho e que ela não figurasse entre os entrevistados – nesse caso acatou-se o pedido da depoente ressaltando o fato de que ao realizar a entrevista e transcrevê-la algum conhecimento a mais sobre a escola já havia sido passado e que seria muito difícil não utilizá-lo, mesmo que não se fizessem citações. Outro caso, foi o de uma professora que esqueceu a entrevista transcrita em cima da mesa da sala dos professores, sendo ela encontrada e lida por um membro da equipe pedagógica da escola, ocasionando um certo mal-estar entre a equipe, a professora e a pesquisadora. O que acarretou atraso no processo de

entrevistas que estava, naquele momento, próximo do final, faltando ainda a equipe pedagógica (apenas uma delas havia sido interrogada até aquele momento), a direção e alguns professores.

Nestas condições e obedecendo os critérios acima mencionados, foram realizadas trinta e cinco entrevistas<sup>12</sup>, dentre as quais a da depoente que pediu para ser excluída. As entrevistas com o pessoal de apoio – merendeiras e faxineiras – em uma das escolas foram feitas em conjunto com quatro interrogantes em cada encontro (foram realizados dois encontros, um primeiro com as merendeiras e faxineiras do turno matutino e em outro as merendeiras e faxineiras do vespertino). Na outra escola, foram realizadas aos pares: merendeiras do turno matutino, merendeiras do vespertino e as faxineiras que trabalham em ambos os turnos. Ainda em uma das escolas dois membros da Equipe Pedagógica foram entrevistadas em conjunto, pela impossibilidade de local, horário e por preferência das depoentes. O restante dos interrogados – docentes, diretores, ex-diretores e bibliotecárias – foram entrevistados individualmente.

### **c) Produção e aplicação dos questionários**

A aplicação do instrumento junto aos docentes, deu-se nos meses de novembro e dezembro de 1997, com a anuência da quase totalidade dos docentes – apenas um recusou-se explicitamente a responder o instrumento e alguns poucos não devolveram o questionário, muito embora tenha havido a insistência da pesquisadora em obtê-los. Do universo de setenta e um docentes (trinta e seis na Escola da Praia e trinta e quatro na Escola da Vila), foram aplicados sessenta e cinco questionários e devolvidos quarenta e sete, com média de devolução em torno de 71,21%.

Quanto aos alunos, a aplicação dos questionários foi realizada após um período de observação das turmas. A observação, além do objetivo de vivenciar o dia-a-dia da relação professor X aluno em classe, descortinando a

---

<sup>12</sup> ANEXO I

cultura da sala de aula, teve também o objetivo de travar conhecimento com os alunos, iniciando uma relação de amizade que ajudasse na aplicação do instrumento. A grande quantidade de questões (tamanho do questionário) necessitava da boa vontade dos alunos para respondê-las com seriedade e sem medo. Para tanto fixou-se um período de três dias consecutivos de observação em cada turma e logo após, na medida do possível – uma vez que dependia do professor, que cedesse a aula para a aplicação, ou da falta de algum deles para aproveitar o tempo livre dos alunos – aplicou-se o instrumento na turma.

Em um universo de 453 alunos (232 na Escola da Vila e 221 na Escola da Praia) distribuídos em dezenove turmas, houve um total de aplicação-devolução de 387 questionários (202 na Escola da Vila e 185 na Escola da Praia), o que corresponde a 85,43% de abrangência.

Os alunos que não responderam ao instrumento (66 no conjunto das escolas), assim o fizeram por terem faltado no dia ou, no caso da Escola da Vila, em uma turma da 8ª série os questionários foram entregues para posterior devolução e, neste caso, os alunos esqueceram em casa, apesar das constantes “cobranças” por parte da auxiliar de pesquisa, responsável pela aplicação nestas turmas. Ou ainda, no caso da Escola da Praia em uma turma da 7ª série, por terem recusado-se a entrar em sala para responderem – nesse dia houve falta de muitos professores na escola e a diretora ofereceu uma das aulas para a aplicação do instrumento (o que facilitaria à organização da escola), entretanto a disciplina de Educação Física antecedeu à aula que foi utilizada pela pesquisa e, nesse caso, os alunos estavam fora da sala de aula. Informados anteriormente pela direção que não teriam as próximas aulas, alguns alunos (a maioria dos rapazes) recusaram-se a entrar em sala. Talvez se não tivesse aplicado nesse dia o resultado fosse diferente; ou talvez não, tendo em vista que essa turma era considerada “perigosa” pelos professores existindo a possibilidade de não terem respondido, independente da circunstância da aplicação. A opção por aplicar deveu-se ao fato de ser época já das provas finais do quarto bimestre e haver dificuldade em utilizar as aulas com professores

### 3. Análise e organização das informações

A riqueza das descrições do diário de campo, as falas detalhadas das entrevistas e ainda os dados objetivos dos questionários, constituem um conjunto de dados numeroso e um grande problema para o pesquisador, dado o volume de material produzido a ser organizado e analisado. Geertz (1978) chama a atenção para esse problema, quando refere-se à etnografia como uma “descrição densa”, ou seja, uma “multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e não explícitas, que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (Idem, p. 20). Cabe ao pesquisador escolher, dentre as estruturas de significação, aquelas cuja base social e importância são relevantes para a análise que pretende empreender, consciente, sempre, de que “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa construção das construções de outras pessoas” (Idem, p.19).

Uma das soluções encontradas para essa dificuldade, sugerida por Becker (1994, apud, Dalben, 1998) foi a de realizar análises ou pré-análises, no decorrer da coleta, o que além de ter facilitado a direção dos novos dados a serem coletados, delimitou também o momento oportuno para o final do processo, quando os dados se apresentavam já, repetitivos e sem novidades. Entretanto esse procedimento, apesar de necessário<sup>13</sup> não eliminou e tampouco diminuiu o volume dos dados que, ao final do processo de pesquisa de campo, teve-se em mãos para dissecar, organizar e descrever analiticamente, ou densamente como proposto por Geertz.

---

<sup>13</sup> Para a elaboração dos questionários e do roteiro de entrevista, por exemplo, foi necessário a leitura e reflexão sobre as descrições presentes nos diários de campo.

Nesse caso, foi fundamental e necessário um esquema de trabalho que clareasse as possibilidades de análise de informações pertinentes às questões propostas neste estudo. Esteve presente tanto no momento da coleta como no da organização e tratamento dos dados, a preocupação de trazer à cena evidências (significados individuais e compartilhados; descrição de situações vivenciadas por um ator ou pelo grupo de atores) articuladas ao nível do ator (das relações pessoais, emoções, afetos e comportamentos, atitudes, intenções, crenças etc.) e ao nível da cultura da instituição ou do grupo (significados atribuídos à SME, à escola, à população local, às hierarquias internas e externas ao campo da instituição escolar). Para tanto, agiu-se da seguinte maneira:

- Os dados coletados através dos questionários foram tabulados e sintetizados em uma análise descritiva, primeiramente com as escolas em separado para em seguida realizar uma análise comparativa entre as escolas.
- As anotações dos diários de campo de cada escola, em separado, foram categorizadas inicialmente por espaços observados: recreio, sala dos professores, almoço e cada tipo de reunião observada (pedagógica, conselho de classe, etc. etc.). A partir desse procedimento, uma nova categorização foi feita, com o objetivo de perceber as principais questões ali presentes: as diferentes visões de mundo, os confrontos entre ideologias, preconceitos, concepções pedagógicas, as dificuldades de articulação entre os atores, os conteúdos de gênero etc. etc.
- O mesmo tratamento foi dado ao material coletado através das entrevistas: primeiro separou-se pelas intervenções da pesquisadora e em seguida, num processo de recorte e colagem (Bogdan, op. cit.), organizando as questões trazidas pelos depoentes. As categorizações tanto dos diários como das entrevistas foram realizadas separando as escolas e posteriormente juntando-as para verificar as semelhanças e diferenças nas posturas, nas relações e significados observados e atribuídos pelos atores.

- Os documentos recolhidos foram separados por fonte de origem (SME, Sindicato, Escola) e por temáticas.

Isto feito, uma primeira estrutura de organização do estudo foi realizada, ordenando os dados em capítulos, por grupos de questões/categorias. A partir dessa estrutura, o aprofundamento da análise deu-se passo a passo, capítulo a capítulo, buscando sempre a melhor forma de apresentar a análise das estruturas de significados que engendram a cultura da escola e a profissão docente. Os capítulos se pretendem complementares, isto é, a análise dos dados não se esgota num dado capítulo, reaparece em outros, compondo e sustentando as teias dos significados neles apresentados. Esse tipo de construção, objetivou detalhar os elementos que engendram a cultura da escola e interrelacionam-se nas profissões docentes. Procurou-se, desse modo, trazer à tona toda a complexidade, heterogeneidade e diversidade de referenciais que tecem a profissão docente e a cultura da escola, como também as suas múltiplas articulações e significações.

Assim sendo, este estudo, organizou-se a partir do seguinte esquema.

**Introdução** – Aqui apresenta-se uma delimitação do campo teórico das análises da escola e da profissão docente, com base principalmente, nas perspectivas que influenciaram a pesquisa nacional na área da análise da escola e da profissão docente. Aponta-se para uma perspectiva ainda recente de estudar a cultura da escola como um caminho de análise do estabelecimento de ensino que se apresenta profícuo. Também são apresentados os questionamentos que induziram o presente estudo.

**Capítulo primeiro** – “Abordagem Metodológica”, como indicado pelo próprio título, neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada para a investigação, bem como os procedimentos de coleta de dados e de organização e análise das informações.

**Capítulo segundo** – “Contextualizando os cenários e os atores pesquisados”. Este capítulo parte do princípio de que o contexto histórico, geográfico, social e cultural no qual o estabelecimento de ensino está inserido é uma das dimensões da teia de significados que tecem a cultura da escola. Também os atores (docentes, alunos e suas famílias) que, ao trazerem para o interior do estabelecimentos de ensino os conflitos, disputas, embates, alianças e significados por eles vivenciados e experienciados, nas suas histórias individuais e/ou coletivas, movimentam e dão vida à cultura da escola. O cenário é construído a partir de um sobrevôo pela história e pelas disputas simbólicas que envolvem a cidade de Florianópolis e as localidades da Praia da D. Maria e da Vila do Engenho, lugares onde as escolas estão inseridas. Nesse cenário também estão a Rede Municipal de Educação de Florianópolis e as Escolas pesquisadas.

**Capítulo terceiro** – “Significado das hierarquias e relações de força na cultura e no cotidiano das escolas” A escola é aqui percebida a partir do conceito bourdieuniano de Campo, como um espaço sócio-cultural estruturado. Ou seja, como um espaço de posições, postos e funções que preexistem ao estabelecimento de ensino, por serem parte da estrutura hierárquica da instituição escolar. A cultura da escola é, então, tecida também a partir das teias de significados construídas nas relações de força (lutas, conflitos, diferenciações, alianças, associações) pela manutenção e ressignificação desses postos de poder no interior das escolas. Assim, para analisar a cultura engendrada no cotidiano das escolas, este capítulo traz à cena os significados atribuídos pelos atores, nesse caso específico, os docentes, aos postos de diretor e especialistas, os quais ocupam posição de poder diferenciadas no campo escolar, e são responsáveis pela articulação do projeto-pedagógico da escola. Aqui interessa analisar os princípios de diferenciação e de amálgama, incorporados à cultura das escolas pelas relações de poder vivenciadas entre professores, especialistas e direção.

**Capítulo quarto** – “Construindo identidades profissionais: os processos de ser, estar e sentir a profissão docente” Este capítulo, preocupa-se em focar alguns elementos engendrados do ser/estar/fazer e sentir a

profissão dos docentes (homens e mulheres) pesquisados. Pretende-se lançar luz sobre as motivações que levaram os docentes das escolas pesquisadas a escolher o magistério, como também os significados que atribuem aos processos de socialização vividos na formação inicial, na formação continuada e nas experiências de trabalhos em escolas e Redes de Ensino diversas. Compreende-se que esses processos são constituidores da identidade profissional docente e, nesse sentido, perpassam as concepções que os docentes têm sobre o magistério ser uma profissão diferente de outras. Esse quê diferenciador, é perpetrado pelas teias de significados, construídas em torno do ser/estar/sentir professor, as quais trazem na sua urdidura os fios da vocação, da proletarização e da profissionalização do trabalho docente, e também questões relacionadas ao gênero, tais como: a afetividade, o cuidado, a racionalidade, a autoridade, etc. etc.

**Capítulo quinto** – “Cotidiano das escolas: a cultura em ação”. Pretende-se, neste capítulo, analisar como os professores em cada uma das escolas pesquisadas, constróem relações e significados no convívio com seus colegas docentes e com os outros atores da escola. São trazidos à cena os significados atribuídos às festas, comemorações de datas festivas, gincanas, feiras e oficinas, vistos como rituais e cerimônias que dão intensidade ao cotidiano das escolas. Momentos de fortalecimento emocional de alunos e/ou docentes e/ou famílias, na dimensão do encontro, da sociabilidade da qual as escolas são palco e que tecem significados e engendram diferentes culturas em cada uma delas.

**Conclusão: as interrelações entre cultura da escola e profissão docente** Finaliza-se o trabalho, retornando às questões centrais que motivaram a pesquisa, apontando os aspectos universais e as singularidades da cultura das escolas estudadas. Conclui-se salientando que escola e docente são tecelão, tear e linha da teia de significados da cultura da escola e da profissão docente. As singularidades das redes de relações que são estabelecidas na escola onde o docente exercita a profissão, engendra profissões, construídas a partir dos diferentes materiais do “caldeirão de significados” do cotidiano escolar.

## 2.

### CONTEXTUALIZANDO OS CENÁRIOS E OS ATORES PESQUISADOS

O contexto histórico, geográfico, social e cultural, no qual o estabelecimento de ensino está inserido, é uma das dimensões da teia de significados que tecem a cultura da escola. Também são apresentados os atores (docentes, alunos e suas famílias) que, ao trazerem para o interior do estabelecimentos de ensino os conflitos, disputas, embates, alianças e significados por eles vivenciados e experienciados, nas suas histórias individuais e/ou coletivas, movimentam e dão vida à cultura da escola. Este capítulo tem a pretensão, portanto, de descrever o cenário das duas escolas estudadas e os atores que nelas transitam cotidianamente.

O cenário é construído a partir de um sobrevôo pela história de Florianópolis e pelos conflitos simbólicos em torno da construção e do destino de uma cidade com um grande potencial turístico, porque é bela por sua natureza exuberante, inspiradora de pescadores, poetas e surfistas. O sobrevôo alcança as localidades da Praia da D. Maria e da Vila do Engenho, lugares onde as escolas estão inseridas. Localidades que sofreram as transformações e os embates pelos destinos da cidade a partir de distintos processos, em momentos e com dinâmicas culturais diferentes.

O olhar volta-se então para a Rede Municipal de Ensino e para a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. É também um rápido sobrevôo, na contextualização de uma Rede cuja história ainda está por ser reconstituída por pesquisas; uma Secretaria da Educação ainda criança, mas já com alguma história, também esperando ser pesquisada.

Por fim, o olhar chega às escolas, descrevendo sua arquitetura, fotografando os seus espaços, buscando captar seus movimentos de

abertura ou de interdição aos usuários: alunos, famílias e funcionários. A apresentação dos atores foi realizada com base nos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários e de alguns relatos da entrevista realizada com os docentes. O objetivo nesse momento foi o de tecer uma caracterização social, econômica e cultural desses atores, sem preocupação de análise aprofundada das informações. Exceção feita às famílias, cuja análise incorporou os significados tecidos pelos docentes com relação à cultura açoriana e ao jeito de ser do ilhéu.

### **1. Florianópolis: uma cidade que se transforma**

A Ilha de Santa Catarina, onde está localizada a maior parte da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, tem uma extensão de aproximadamente 423km<sup>2</sup>, de contornos bastante recortados que favorecem uma grande diversidade de ambientes. Sua orla de grande beleza natural tem atraído, nas últimas duas décadas, cerca de 500 mil turistas todos os anos, durante o período de verão.

Saindo do centro (porta de entrada da cidade) e percorrendo o interior da ilha, passa-se por estradinhas que ligam as várias praias e lugarejos, encontra-se ainda pequenas comunidades constituídas das populações descendentes dos antigos açorianos, povoadores da região a partir de meados do século XVII, que sobrevivem da agricultura e pesca artesanal – os “manezinhos” da Ilha<sup>1</sup>, como são chamados, tanto de forma carinhosa, como pejorativa. Nestas comunidades encontram-se resquícios de uma forma de viver antiga, com as rendeiras e suas almofadas de bilros; o artesão que constrói canoa; o pilão; os engenhos de farinha ainda em funcionamento (apesar de raros); as redes de pesca estendidas ao sol formando um extenso varal; as casas de alvenaria em estilo colonial simples; as rodas de homens conversando às portas de pequenas vendas, entre outras cenas que colore a paisagem da ilha. Realidades que remetem a séculos passados,

---

<sup>1</sup> “Manezinho” ou simplesmente *mané* é a forma utilizada, correntemente, para designar o nativo da Ilha da Santa Catarina, de origem açoriana de falar típico e original.

convivendo em sincronicidade com dinâmicas que fornecem indícios do século XXI: os guarda-sóis coloridos que protegem as pessoas do abrasante sol, o surfista com os cabelos descoloridos, os *shoppings*, os condomínios e hotéis de luxo e pessoas de diferentes procedências e estilos de vida.

Até meados de 1970, Florianópolis poderia ser descrita como uma cidade pacata e provinciana, no sentido positivo do termo, que reporta à idéia de um lugar tranqüilo, onde as pessoas se conhecem e se encontram, “as ‘cadeiras nas calçadas’ sintetiza o chamado ‘espírito provinciano’” (Fantin, 2000, p.195). Esse “jeito provinciano de ser” começa sofrer as primeiras mudanças, a partir dos anos 60, com a fundação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e mais tarde com a instalação da Eletrosul, da Telesc e da Celesc, que atraiu uma leva de novos moradores: engenheiros, médicos, arquitetos, professores de Ensino Superior, vindos de outras cidades do interior de SC e de outros estados do país. A construção da BR 101, da Ponte Gov. Colombo Machado Salles<sup>2</sup>, ainda na década de 70, e da BR-282 em meados de 80, permitiram que a cidade fosse “colocada no mapa” e tivesse ligação, tanto com o interior do estado, como com outros Estados do Sul<sup>3</sup>. Estes fatores são decisivos na mudança de “cara” que a cidade sofreu a partir da década de 70, com um processo de ocupação desordenado, não planejado e que seguiu a lógica da especulação do setor imobiliário.

Entretanto, com a consolidação do turismo na cidade a partir da década de 80, esse viver tradicional vai, paulatinamente, desaparecendo. O turista que compra cada peça dos engenhos e do artesanato, compra as casas dos pescadores e constrói casas de veraneio em estilo moderno e, pouco a pouco muda o modo de viver do ilhéu. Muitos passam a viver na ilha encantados com o meio ambiente tranqüilo de cidade pequena, ou com as potencialidades de exploração comercial em função do turismo crescente e,

---

<sup>2</sup> Segunda ponte construída para ligar a Ilha ao Continente e que fez par com a “ponte velha” – Ponte Hercílio Luz – hoje cartão postal da cidade. Com a interdição da ponte velha, e com o aumento do fluxo, uma terceira foi construída – Ponte Gov. Pedro Ivo Campos.

<sup>3</sup> Com as rodovias e a nova ponte, o fluxo de turistas aumentou e ainda no final da década de 70 vai ocorrer o “boom” do turismo, quando acorreram à Ilha uma significativa leva de turistas Argentinos e Gaúchos.

com isto, ocasionam um rápido crescimento da população da Ilha e promovem transformações nas características geográficas, arquitetônicas e sócio-culturais da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis já não é mais aquela encontrada nos versos do poeta Zininho que, no “Rancho de amor à Ilha”, assim a cantava:

“Ilha da moça faceira,  
da velha rendeira tradicional,  
Ilha da velha figueira,  
Onde em tardes fagueiras vou ler meu jornal”

A mudança de “cara” que a cidade sofreu a partir da década de 70, deu-se a partir de um processo de ocupação desordenado, não planejado, no qual a lógica da especulação do setor imobiliário imperou, com os ilhéus vendendo suas terras por um preço muito baixo, que em pouco tempo alcançavam um valor muito maior no mercado. As desavenças e disputas entre os “nativos” (os “manezinhos”) da Ilha e os “de fora” passaram a ser lugar comum no cotidiano da cidade. Os “nativos” da Ilha passaram a ser confrontados com diferentes modos de vida, valores divergentes. Surgem disputas de mercado de trabalho, com os filhos dos “de fora” que eram melhor preparados que os “nativos” tanto para o ingresso na Universidade como para empregos. Ocorre, também, disputas pela terra: as terras antes com limites tênues, num sistema originalmente de terras comunais, sem cercas, onde os animais circulavam à vontade, passaram a ser delimitadas por topógrafos, cercadas, com a circulação dos animais cerceada. Além desses fatores, o aumento no custo de vida (a carestia), ocasionada pelo crescimento do consumo faz com que as desavenças e disputas entre “nativos” e “de fora” tenha início... Relações conflituosas que dicotomizam, como diz Fantim (2000), “os de fora”, “os de dentro”, “os nativos”, “os estrangeiros”. Expressões que, dependendo de quem fala e de onde fala, podem traduzir sentimentos de fraternidade, jocosidade, estigma, desprezo.

Fantin (op. cit.) traz elementos importantes para a análise da construção da figura do “manezinho” da Ilha e das disputas simbólicas entre estes e os novos moradores pela posse dos destinos da cidade. Disputas que

saem das “servidões” (ruas estreitas e sem saída, comuns na cidade) e passam para a mídia e para o embate das campanhas políticas para a Prefeitura em 1996, ressaltando que as querelas parte já das dinâmicas das relações entre os moradores “nativos” e os “de fora”.

Essas disputas se dão em torno da construção do futuro da cidade e do seu potencial turístico. Entremeando essa discussão encontram-se os grandes empreendedores (empresários da rede hoteleira e gastronômica e empreiteiros urbanistas), os meios de comunicação, os governos, os políticos, os sindicatos, os intelectuais – formadores de opinião, “gerando polêmicas, dividindo posições, defendendo argumentos e estratégias em prol do futuro da vocação turística da cidade de Florianópolis” (Durand, 2000, p.67). Fantin, no texto já citado, analisa esse processo, ao estudar os dilemas e disputas simbólicas em torno do destino de Florianópolis, indica três propostas: 1) alicerçada na perspectiva do desenvolvimento sustentável, isto é, uma nova concepção de desenvolvimento econômico que busca desenvolver o meio ambiente, sem destruí-lo; 2) a perspectiva do ecoturismo – expressão das novas relações com a natureza, que enfatiza a aventura e a necessidade de neutralizar o *stress* das grandes cidades e; 3) a perspectiva do turismo cultural, expressando o movimento de valorização de manifestações culturais, das tradições e do patrimônio histórico.

Esse debate contudo nem sempre é acessível aos moradores, através de suas associações, dos conselhos comunitários, das escolas e das igrejas das localidades onde o turismo efetivamente se dá. No entanto, o que se evidencia é que o turismo já é uma realidade na cidade de Florianópolis e que, de uma forma ou de outra, transformou a paisagem de suas comunidades praianas, tais como: a triplicação da população na temporada de veraneio; a verticalização da orla marítima; a privatização da terra e das praias (a exemplo dos condomínios fechados e grandes empreendimentos hoteleiros como Jurerê Internacional e Costão do Santinho) e; a transformação cultural dos povoados que até então contactavam com o mundo apenas por intermédio da rádio e da televisão e que começam a vivenciar novas formas de falar, vestir, alimentar-se e, sobretudo, de pensar (Durand,

op.cit.). As localidades onde estão situadas as duas escolas desta pesquisa vivenciaram de forma diversa, este processo de transformação na cultura e na geografia local.

## **2. Vila do Engenho e Praia da D. Maria: diferentes formas de transformação**

A **Praia da D. Maria**, localidade da *Escola da Praia*, originou-se em meados do século XVIII a partir de um núcleo de famílias que ocuparam a costa leste da Ilha, na segunda leva de imigrantes açorianos que vieram povoar a Ilha de Santa Catarina<sup>4</sup>. O isolamento destas famílias – a exemplo de outros povoados da Ilha – contribuiu para que desenvolvessem um modo de subsistência completamente auto-suficiente. Plantavam cana-de-açúcar e dela faziam açúcar, melado e cachaça; algodão, com o qual produziam tecidos; mandioca, da qual faziam farinha com seus engenhos, além de plantar café. Com estes dois últimos produtos, também, abasteciam os barcos do porto e eram exportados para o Rio de Janeiro. As áreas destinadas às plantações e para alimentar o gado eram comunais. A pesca, que até o final do séc. XVIII era uma atividade secundária, passa a ganhar importância em meados do séc. XIX com a emergência do valor comercial do pescado, passando a ser a principal atividade econômica da localidade. Ainda hoje a pesca é uma atividade presente no cotidiano dos moradores<sup>5</sup>, movimentando parte da economia local e, portanto, ainda há uma concentração grande de moradia de pescadores e o jeito de ser ilhéu ainda é bastante forte.

Diferentemente de outras praias que já sofreram um intenso processo de balneabilização, ainda há, no coração da comunidade, uma concentração de moradias de pescadores que a faz ser reconhecida como uma das últimas

---

<sup>4</sup> Segundo Lago (1996, apud, Durand, 2000) os imigrantes açorianos tinham função de ocupar a Ilha e produzir alimentos para abastecer as fortalezas nela construídas para a defesa do território. Esses colonizadores desenvolveram um modo de produção agrícola de pequena propriedade e mão-de-obra familiar, diferentemente do que ocorria, à época, com a colonização portuguesa em outras regiões do país que tinham a produção voltada para o comércio de exportação e organizada em grandes latifúndios.

<sup>5</sup> Em 1989 eram em torno de 150 pescadores na ativa (Lins, 1991, apud, Fantin, 2000)

comunidades da Ilha de Santa Catarina. Isto se tendo em vista que, muitos dos seus moradores, ao venderem parte de seus terrenos para novos moradores ou para turistas, mantiveram suas casas e parte do terreno para dividir e dar um pedaço para cada filho. A Praia da D. Maria continuou com sua "cara" de comunidade do interior da Ilha até meados da década de oitenta, quando foi pavimentada a estrada que lhe dá acesso. O fato de não ter estrada asfaltada, de certa forma, protegeu a localidade do itinerário e do intenso fluxo turístico da Ilha que marcou esse período. Assim, nela o impacto do turismo não foi tão grande como o ocorrido nas praias do norte.

Vale lembrar que o termo comunidade é aqui utilizado no sentido relacional com a cidade<sup>6</sup>. Conforme Tönnies (1963, apud, Durand, op. cit.), a comunidade é marcada por laços de sangue, relações primárias, consenso, rígido controle social; a sociedade, ao contrário, caracteriza-se pela presença de relações secundárias, por convenções, anonimato, troca de equivalentes. Magnani (1996) refere-se às categorias sociedade *versus* comunidade como binômios, tipos padrões; tipos-ideais de interação social: sociedade implica relações secundárias, vínculos impessoais, visão racional, atitudes utilitaristas, enquanto comunidade evoca relações face a face, sentimentos de solidariedade, obediência à tradição, rígido controle social e outros. Relações "societárias e comunitárias" não constituem características exclusivas de uma forma determinada de organização social: coexistem, imbricam-se (Durand; Idem).

Com o asfalto, a Praia foi aos poucos transformando-se e, nas duas últimas décadas cresceu significativamente em população e em equipamentos urbanos. Conta hoje com posto de saúde, escola de ensino fundamental e médio, abriga a sede da Secretaria de Administração Regional, sede do conselho comunitário, possui ruas calçadas, luz elétrica, água encanada, telefone, transporte coletivo. A proximidade com a

---

<sup>6</sup> Ao longo do trabalho o termo comunidade é empregado conforme o uso geral e o sentido atribuído pelos docentes que sempre que se referiam a uma localidade, utilizavam a expressão comunidade como sinônimo de localidade. Sempre que o termo conotar sua conceituação sociológica, haverá indicação.

Universidade e o centro da cidade (cerca de 20 e 25 Km, respectivamente), aliado aos baixos preços dos terrenos, fez dela um lugar procurado por famílias, estudantes e professores “de fora” que nela construíram residência tanto permanente como de veraneio (que utilizam também de forma especulativa, alugando para turistas).

No âmbito da organização comunitária, nota-se que na Praia da D. Maria, a sociedade civil é bastante ativa. Existem ali cerca de 23 entidades comunitária sociais, entre as quais destacam-se o Conselho Comunitário, a Associação dos Pescadores, a Associação de Pais e Professores da escola, Grupos de Jovens e da Terceira Idade, Clube de Futebol, Associação de Moradores, Conselho Paroquial, Associação Comercial, entre outros.

Sua praia com ondas propícias aos iniciantes da prática do Surf e com sítios onde crianças e pessoas menos aventureiras podem aproveitar do sol e das ondas sem muito perigo, torna-a um lugar especialmente procurado pelos turistas na época de veraneio. A população modifica-se com o início do verão e das férias escolares, muitas das casas que durante o resto do ano estavam fechadas são ocupadas por seus donos ou são alugadas para veranistas. Nas ruas rostos diferentes circulam a caminho do mar. E a praia quase sempre deserta – a não ser pela presença de um surfista “louco” que desafia o frio e o vento sul para aproveitar as ondas – fica “lotada”, colorida de guarda-sóis. Nesses meses o cotidiano transforma-se: de uma rotina pacata, com as intrigas costumeiras de lugar pequeno, para o fervilhar de um balneário com turistas, vendedores ambulantes, costumes e valores diferentes e muitas vezes antagônicos ao modo de viver do ilhéu. O verão transforma o espaço e deixa seqüelas na cultura do lugar.

Entretanto, essa configuração natural, cultural e urbana acima descrita, encontra-se no limiar de profundas modificações, com um grande empreendimento turístico projetado para o lugar e que tem mobilizado e polarizado as discussões e ampliado os conflitos na comunidade, para além dos tradicionais conflitos políticos e familiares. Uma discussão que envolve todos os moradores: famílias, jovens e crianças. Está presente nos bares, no

jogo do futebol, nas festas, nas conversas das mulheres, nos barcos de pescadores, nas salas de aula. Uma discussão que ultrapassa as fronteiras do lugar, com a articulação de entidades, profissionais, órgãos técnicos, representantes de partidos, ecologistas, meios de comunicação, ressuscitando as velhas discussões e antagonismos xenófobos entre os “de fora”, os “estrangeiro”, os “inimigos” e os “nativos”, os “manezinhos”, os “amigos” da cidade.

A **Vila do Engenho**, sítio da *Escola da Vila*, está situada na parte oriental da Ilha. É, dentre as freguesias<sup>7</sup> da Ilha, uma das mais antigas. Há suposições de que os primeiros habitantes da localidade eram paulistas luso-brasileiros e lusitanos, que ali se radicaram por volta de 1698 (Barros, 1979). Supõe-se, entretanto, já haver dentre sua população inicial, representantes dos primeiros açorianos que aportaram na Ilha a partir de 1692 e 1723. O aumento da população e efetiva colonização do povoado deu-se a partir de 1748 com a segunda leva migratória de açorianos que vieram povoar a Ilha<sup>8</sup>.

Na historiografia da Vila do Engenho, encontram-se dados e relatos que indicam ter a localidade desfrutado boa condição econômica e importância política. Situação que teve seu apogeu nos séculos XVIII e XIX, quando a Freguesia foi o centro polarizador da microrregião no norte da Ilha, destacando-se das demais Freguesias por ter porto próprio, estrategicamente situado, o que favorecia o comércio entre o norte da ilha e o principal porto da Ilha. Sendo inclusive, em 1845 merecedora da visita do Imperador dom Pedro II, quando da viagem imperial ao sul do Brasil.

As novas opções de transporte, bem como o crescimento do porto de Desterro<sup>9</sup>, que inaugurou um novo pólo econômico na Ilha, principiam o processo de declínio da economia da localidade, que passa a ocorrer no

---

<sup>7</sup> Denominação dos núcleos povoadores da Ilha de Santa Catarina.

<sup>8</sup> Entre os anos de 1748 e 1756, quando foi promovida a imigração açoriana para Santa Catarina e Rio Grande de São Pedro. Conta Durand (2000, p.49) que “nessa conjuntura, nos quadros da imigração oficial levada a cabo pela coroa portuguesa, chegaram em Santa Catarina cerca de seis mil açorianos, tendo grande maioria permanecido na Capitania, distribuídos por todo o seu litoral.”

<sup>9</sup> Primeira Freguesia criada e povoada na Ilha de Santa Catarina, hoje atual cidade de Florianópolis.

início do século XX. A partir de então a Vila do Engenho assume papel secundário de simples produtor de uma agricultura, pecuária e pesca de subsistência. Esse processo de decadência atinge seu ápice no período do Estado Novo, com a construção da estrada geral que liga o norte da Ilha à cidade de Florianópolis, que faz com que as aranhas<sup>10</sup> e as carroças e os cavalos ocupem o lugar dos barcos no transporte de cargas e pessoas.

Em 1945 surgiu a primeira linha de ônibus ligando o norte ao centro da cidade, com passagem obrigatória pelo centro da Vila. Com o passar do tempo e para atender às necessidades da população, intensificam-se os horários, pois muitos moradores já necessitavam desse meio de transporte para trabalhar no centro da cidade, desempenhando, entre outras, as funções de soldado, balconista e funcionário público. O convívio com a cidade começa a interferir na vida da comunidade<sup>11</sup> com o exercício das novas tarefas de trabalho, que geram modificações no comportamento das pessoas e afetam os valores comunitários que eram marcados, sobretudo, pela forte influência da Igreja sobre o comportamento coletivo na Vila do Engenho. De acordo com Barros (1979, p. 27):

“Até o início deste século, preceitos religiosos exerciam orientação decisiva sobre a finalidade do casamento, do número de filhos, de métodos anticoncepcionais, enfim, de maneira geral, sobre o comportamento dos habitantes que compunham esta comunidade.”

Vale ressaltar que a influência da Igreja Católica sobre a Vila é parte da construção histórica do lugar. A construção da igreja se deu em sincronicidade com a construção do lugar, estando desde o início atrelada à participação da vida religiosa por parte da população que, em tudo, deviam obter o crédito da autoridade paroquial. (Martinello, 1992) A igreja foi construída, já nos anos de 1750 a 1755. Igreja que hoje é parte do patrimônio histórico do lugar, atraindo turistas e, algumas vezes, sendo utilizada pela escola nas aulas de artes e de história.

---

<sup>10</sup> Designação regional para charrete, veículo de passeio com lugar para duas pessoas e puxado a cavalo.

<sup>11</sup> Aqui, especificamente, o uso do termo comunidade é feito no seu sentido sociológico, conforme os conceitos de Tönnies (1963, apud, Durand, 2000) e Magnani (1996), conforme já explicitado.

Na década de setenta, as transformações pelas quais passa a cidade, com a abertura de vias rodoviárias, de empresas estatais, o crescimento da Universidade Federal e a inauguração do ciclo turístico em Florianópolis, ocasiona nas comunidades praianas – principalmente as do norte da Ilha – um acelerado processo de descaracterização. As facilidades advindas com a abertura da estrada, bem como com o aumento no número de linhas de ônibus e a proximidade com o centro da cidade, a possibilidade de comprar terras a um preço bastante acessível, além da tranqüilidade, beleza e cultura locais atrai à Vila do Engenho uma grande leva de novos moradores vindos de fora, dentre eles um grupo considerável de artistas: poetas, escritores e artistas plásticos, além de intelectuais de diversas áreas.

Esse contexto favorece o aparecimento de um grupo de artistas, alguns nativos, outros não, que tomou iniciativa no sentido de realizar trabalhos voltados para a preservação cultural. Entretanto, esse grupo terminou por se dissolver, principalmente porque seus membros tiveram de assumir primordialmente suas atividades individuais e, também, por questões de divergência com os moradores locais, líderes na comunidade que tinham conflitos políticos e partidários e não viam com bons olhos o trabalho desenvolvido pelo grupo. Por outro lado, surgem outros movimentos de moradores que unem seus esforços para beneficiar a localidade. No âmbito da organização comunitária, a Vila do Engenho conta com a Associação de Moradores, Conselho Comunitário, Associação de Pais e Professores, Associação dos Pescadores, além de ser sede da Intendência do Distrito. A localidade conta ainda com uma escola de ensino fundamental e uma escola de ensino médio, um Núcleo de Educação Infantil, Posto de Saúde, rede de esgoto, água encanada e ruas pavimentadas.

O trabalho desse grupo de artistas, recuperando a memória cultural do lugar, surtiu efeito e a Vila do Engenho é reconhecida hoje como área de turismo cultural, dada a preservação e restauração de casas, restaurantes, lojas, além da Igreja. Mar de águas calmas e poluídas pelo esgoto da Baía Norte, região de grande densidade populacional e de intenso comércio, principalmente, gastronômico. O turista que procura a Vila do Engenho, vem

em busca de tranquilidade, de boa comida açoriana e de conhecimento histórico e cultural.

O fato de não ter sofrido um processo de balneabilização, bem como pela sua construção histórica cuja situação de ser região portuária e de intenso comércio, propiciou o convívio com muitas e diferentes culturas, favorecendo uma atitude mais cosmopolita. As diferenças políticas e partidárias são o palco onde os conflitos entre moradores “de fora” e “nativos” têm seu principal foco de manifestação. O cotidiano dos “nativos” está integrado ao dos “de fora” por laços que envolvem as sutilezas das relações que envolvem o emprego doméstico: grande parte das mulheres nativas deixou as rendas e bilros para trabalhar como domésticas e babás nas casas dos novos moradores; além do trabalho de jardineiro ou caseiro feito pelos homens. Os conflitos e disputas simbólicas são menos visíveis que aquelas observadas na Praia da D. Maria.

### **3. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis é relativamente jovem. Sua criação, ocorre a partir da Lei 2.350, de 30 de dezembro de 1985, passando a funcionar em 2 de janeiro de 1986, coincidindo com a posse do prefeito Edson Andrino, eleito nas urnas. Antes desta data, a Rede Municipal de Ensino esteve a cargo do Departamento de Educação, da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social<sup>12</sup>.

O atendimento escolar da SME, no ano em que iniciou seu funcionamento, era prestado por 59 unidades escolares. Destas, 28 destinavam-se ao atendimento do 1º Grau<sup>13</sup>, divididas em 15 Escolas Básicas (com todas as séries do Ensino Fundamental, ou seja de 1ª à 8ª séries) e 13 escolas com atendimento exclusivo das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries). Os outros estabelecimentos de ensino estavam distribuídos

---

<sup>12</sup> Sobre o contexto político que propiciou a formação da SME/Fpolis, consultar Silva (1993).

<sup>13</sup> À época, denominado 1º Grau, nomenclatura modificada pela LDB nº 9.394/96.

entre 09 creches e 23 Núcleos de Educação Infantil (NEI) em nível de Pré-Escolar. Estavam matriculados no Ensino Fundamental em 1986, um efetivo de 7.037 alunos (Silva, 1993).

Nos onze anos de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, a rede física para o atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, expandiu-se, contanto em 1997 com 91 unidades escolares, com a construção de 32 novos estabelecimentos de ensino. A maior expansão é observada na Educação Infantil que passou a contar com uma rede física de 57 unidades, sendo que dessas, 23 são creches (atendem crianças de 0 a 6 anos) e 34 NEI (atendem crianças de 3 a 6 anos)<sup>14</sup>. Em 1997 a RME/Fpolis, no Ensino Fundamental, atendia cerca de 17.101 alunos (SME, Gestão 1997-200).

No que se refere à expansão do quadro de docentes e especialistas da Rede, tem-se um dado que merece um levantamento histórico, uma vez que semente a partir de 1997 a Divisão de Pessoal da SME iniciou o processo de informatização. Até essa data, o controle dos funcionários era feito através de uma planilha, datilografada, na qual consta o nome do estabelecimento de ensino e seu quadro de pessoal. O levantamento desses dados e seu tratamento demandaria um processo de pesquisa paralelo que não foi possível de ser realizado. Entretanto a expansão da rede física e do número de matrículas no Ensino Fundamental, acima relatada, permite inferir ter havido, também, um expressivo aumento no quadro de docentes da Rede Municipal de Ensino. Por outro lado, na Proposta 2 – Recuperando a Qualidade da Escola Pública – do Plano de Trabalho<sup>15</sup> da equipe que

---

<sup>14</sup> A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no ano de 1997 contava ainda com o atendimento na Educação de Jovens e Adultos, com 12 núcleos de formação (que, em sua maioria funcionam nas dependências de estabelecimentos de ensino, não representando, necessariamente em expansão da rede física escolar) e 35 creches conveniadas (Creches criadas, geralmente, por organizações da sociedade civil ou filantropos, para o atendimento de famílias carentes, às quais tem convênio com a SME com relação aos recursos humanos – professores, quase sempre substitutos – e no fornecimento da merenda escolar).

<sup>15</sup> O referido Plano de Trabalho traz delineadas cinco propostas que refletiam a direção e prioridades daquela Secretaria para o triênio 1986-1988, nas quais estão contemplados diferentes projetos, quais sejam: Proposta 1 – “Nenhuma criança sem escola”; Proposta 2 – “Recuperando a qualidade da escola pública”; Proposta 3 – “Lutando contra o analfabetismo”; Proposta 4 – “Atendimento ao pré-

assumiu a SME, na gestão 86/88, é possível localizar, conforme dados obtidos no trabalho de Silva (Idem), a intenção de organização da situação do corpo docente da rede através das seguintes ações:

- Abertura de concursos internos e externos para regularizar a situação dos professores substitutos;
- Abertura de concursos públicos para ingresso de professores efetivos;
- Organização do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

De acordo com Silva, no texto citado, o concurso de ingresso proposto no Plano de Trabalho foi de fato realizado em 1987, havendo um segundo concurso em dezembro de 1988. Nas entrevistas com professores efetivos, pode-se observar diferentes datas de ingresso na Rede Municipal de Ensino, o que indica a existência de outros concursos públicos ao longo dos diferentes governos que estiveram à frente da Prefeitura de Florianópolis nos dez anos de existência da SME<sup>16</sup>.

O certo é que, em 1997, Alves (1998) em levantamento nas planilhas daquele ano, constatou um total de 804 docentes trabalhando nas escolas de Ensino Fundamental da RME/Fpolis, sendo que destes, 51% eram professores efetivos e 49% substitutos. A autora, a partir de entrevista com uma funcionária da Divisão de Pessoal, ressalta a existência de um número elevado de docentes licenciados ou em desvio de função, realidade constatada por Silva (op. cit.), no ano de 1987. Alerta também para a impossibilidade de ter como dado certo o número de 804 docentes, tendo em vista que alguns docentes têm contrato de 20h/a como efetivo e outras 20h/a como substitutos, além daqueles substitutos e/ou efetivos que lecionam em mais de uma unidade escolar.

A qualificação de seu corpo docente é uma preocupação presente na Secretaria de Educação do Município, desde seu início. No Plano de

---

escolar (Garantia de atendimento às crianças de 0 a 6 anos)” e; Proposta 5 – “Atendimento ao menor desassistido (Garantia de atendimento público à faixa de 10 a 16 anos)”. (Ostetto, 2000.)

<sup>16</sup> Como professora da Universidade Federal de Santa Catarina, esta pesquisadora participou da elaboração de provas para dois concursos públicos para ingresso na RME, realizados pelos governos que sucederam Edson Andrino, ou seja, das gestões, 89/92 e 93-96.

Trabalho, é possível observar a instauração de uma política de formação continuada, principiada com a implantação da proposta de capacitação dos professores da RME/Fpolis, com vistas a recuperação da qualidade da escola pública, através de Encontros, cursos, Seminários, Painéis e implantação dos Serviços de Supervisão Escolar e Orientação Educacional nas Unidades Escolares, estes últimos também com formação através de encontros semanais na SME. Como destacado por Silva (Idem) no momento em que organizava a sua política educacional<sup>17</sup>, uma das primeiras ações da nova SME/Fpolis, num elenco de dezesseis, refere-se a efetivação de “Encontros Pedagógicos e Cursos de Aperfeiçoamento com todos os professores da RME” (p.20). E confirmado por Josiane (Escola da Praia), professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, aposentada no final de 1997 e que sempre trabalhou na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

“Foi a partir do Andrino, 1986 por aí. Daí começou uma política pedagógica mais aberta, né? E preocupação com a Formação dos Professores. (...) Antes não tinha nenhum. Nada. Nenhuma linha política, nenhuma linha pedagógica.” (Magda, Escola da Vila)

Essa atitude denota um arrojado esforço político na formação de um corpo docente qualificado. A partir dos relatos dos professores entrevistados percebe-se que, a partir desta gestão, independente do partido que estivesse à frente de Prefeitura e da SME, houve continuidade na política de capacitação docente, ora com os seminários e cursos acontecendo de forma esporádica, ora com maior regularidade. Os encontros ocorriam sempre nos dias de hora-atividade dos professores, de modo a não retirar o professor da sala de aula e causar transtorno para as escolas.

---

<sup>17</sup> Não se desconhece a importância e necessidade de estudar as políticas públicas para a educação efetivadas pela SME-Fpolis desde seu nascedouro e o impacto que tiveram sobre as escolas e os professores da Rede. Entretanto, os limites deste trabalho não permitem fazê-lo, uma vez que exigiria a pesquisa de materiais e dados que não se tem disponível neste momento. Deixa-se o registro para futuras investigações.

#### 4. Escola da Vila e Escola da Praia: cenários desta pesquisa

As escolas aqui denominadas por *Escola da Vila* e *Escola da Praia* pertencem a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. São ambas escolas voltadas para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), e tem seu horário de funcionamento nos turnos matutino e vespertino. No período noturno estes estabelecimentos cedem parte de seu espaço físico (a secretaria e a biblioteca das escolas mantêm-se fechadas) para que funcione, em suas dependências, o Ensino Médio, mantido pela Rede Estadual de Ensino.

Estavam matriculados na *Escola da Vila*, no ano de 1997, 404 alunos (157 nas séries iniciais e 247 nas séries finais do Ensino Fundamental) distribuídos em 18 turmas, destas 8 de 1ª a 4ª séries e 10 de 5ª a 8ª série. Seu corpo de funcionários é composto por 27 professores, 4 especialistas, 3 auxiliares de ensino, 1 diretora, 1 secretária, 4 merendeiras e 2 faxineiras, num total de 42 funcionários.

A *Escola da Praia*, por sua vez, iniciou aquele mesmo ano com 471 aluno (250 nas 12 classes de 1ª a 4ª e 221 distribuídos em 9 classes de 5ª a 8ª). Para atender estes alunos, a escola contava com um corpo de 47 funcionários<sup>18</sup>, assim distribuídos nas funções: por 28 docentes, 4 especialistas, 1 secretária, 1 diretora, 5 faxineiras, 4 merendeiras, 2 bibliotecárias e duas professoras readaptadas, isto é, que deixaram as classes por motivo de saúde.

O que os dados acima descritos indicam, corrobora com a expressão de que “escola é igual em todo mundo”. No entanto, como ver-se-á ao longo deste trabalho, as escolas desta pesquisa tem elementos que as diferenciam. O primeiro e o mais aparente está no projeto arquitetônico, no espaço físico

---

<sup>18</sup> Algumas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com contrato de 40hs/a trabalhavam com séries diferentes (caso de Sara com turmas de 1ª e 4ª e de Irecê, com turmas de 2ª e 3ª). Outras duas docentes, trabalhavam 20hs/a assumindo classe e outras 20hs/a como auxiliares de Ensino (Caso de Lara e Alma, a primeira regente de 1ª série e a segunda de 4ª série). A solução encontrada para estes casos foi a de considerar a função desempenhada, assim Lara e Alma aparecem duas vezes na somatória do quadro funcional e Irecê e Sara, apenas uma.

construído, e no tamanho do terreno que dispõem para a circulação dos alunos e possíveis atividades dos professores, como pode ser observado na descrição do espaço físico de cada escola e dos usos e significados atribuídos pelos atores.

#### **4.1 Escola da Vila: uma escola sem muros**

Como a maioria das escolas municipais de Florianópolis, a *Escola da Vila* teve seu prédio construído para atender apenas às séries iniciais, passando a ser escola básica a partir da década de setenta. A construção ocupa um espaço acanhado, sem possibilidade de grandes ampliações, entre o terreno da Igreja, o cemitério e casas de moradores. Tendo em vista o acanhamento do terreno, foi construída em dois pavimentos, o que ao olhar do transeunte que passa pela rua, parece ter o formato de um grande “caixote”. É uma construção que apresenta sinais de deterioração evidentes, com as pinturas descascadas, o corrimão da escada quebrado, salas com portas quebradas, janelas sem vidro<sup>19</sup>. No térreo estão os banheiros; cozinha; bar (arrendado por um jovem, morador da Vila do Engenho) onde estudantes e professores podem comprar balas, refrigerantes e salgadinhos; o pátio que serve de refeitório e lugar para as brincadeiras nos dias de chuva; sala dos professores; sala dos especialistas e as secretarias – no plural porque a escola, no período noturno é cedida para a Rede Estadual para que funcione nela o Ensino Médio. Na lateral que faz divisa com o Salão Paroquial, está a Quadra de Esportes para a educação física, também com sinais de deterioração, sem haste para a cesta de basquete e com as traves para colocar a rede de voleibol quebrada. Por esta razão, os professores preferem sair da escola para a prática da educação física, sempre que podem utilizando o espaço de uma associação de funcionários públicos próxima.

---

<sup>19</sup> Nos dois anos dedicados à coleta de dados, a comunidade movimentou-se reclamando junto à Secretaria da Educação uma prometida reforma na escola. Em 1998, chegou-se inclusive a denunciar através da mídia (rádio, TV e Jornais) o estado de deterioração da escola. Este movimento teve resultado positivo e em 1999 a escola, depois de quase vinte anos, foi finalmente reformada.

É uma escola sem muros, com duas entradas – uma que dá acesso à Sala da Secretaria e Direção, ao bar e ao pátio onde estão as mesas do refeitório, e outra na lateral onde estão a Sala da Equipe Pedagógica, a Quadra de Esportes, a Sala dos Professores e pátio. Estas entradas, sem portões, permitem que pais de alunos e moradores do lugar circulem pela escola com certa liberdade, o que contribui para que os pais sintam-se mais a vontade para entrar e conversar com a direção, especialistas ou docentes, sempre que sentirem necessidade. Por outro lado, a falta de muros e portões, muitas vezes, traz problemas para o funcionamento da escola, com a vinda de jovens durante o horário das aulas “brincar” no pátio da escola. Para indicar o início de uma aula e o fim de outra a secretária da escola ou alguém da equipe pedagógica toca uma sineta no vão da escada, que é ouvida em todas as salas.

O lugar destinado à Direção, na arquitetura da escola, como descrito acima, aparece como que resguardando uma das entradas para a escola – dir-se-ia a principal. A Direção ocupa a mesma sala da Secretaria: uma sala acanhada, como são a maioria das dependências. As prateleiras nas paredes, o armário, a mesa do computador, o mimeógrafo, o fotocopadora (que chegou na escola com a renda da festa junina de 1997 e mais alguns eventos – como jantar e bingo na escola – para levantar fundos para cobrir a dívida) e as duas escrivaninhas: uma da diretora e a outra da secretária, ocupam quase que todo o espaço da sala, sobrando muito pouco para a Secretária e a Diretora. Entretanto, é uma sala constantemente ocupada por alunos que precisam de algum carimbo para a compra do passe escolar, que trazem e levam recados das professoras e dos pais; além do uso do mimeógrafo, da fotocopadora e do computador pelos professores e pelas Auxiliares de Ensino, que tanto rodam e/ou fotocopiam os recados que a escola envia para os pais, como as matrizes trazidas pelos professores para o trabalho em classe.

Não existe um balcão para atendimento às famílias: a porta dividida ao meio, faz as vezes de balcão, com os pais permanecendo no pátio. Na maioria das vezes em que presenciou-se o atendimento de pais, esse foi feito

pela direção nas mesas de refeitório que ficam no pátio em frente à porta da Secretaria, na Sala dos Professores ou na Sala da Equipe Pedagógica, quando o tema da conversa exigia um local mais reservado. Na Secretaria, ao que parece, somente são atendidos os pais que chegam trazendo ou buscando algum documento.

No pátio, em frente à sala da direção, estão as mesas utilizadas tanto para a merenda, quanto para aulas de artes quando os alunos necessitam de espaço amplo para a atividade pedida pela professora. Outros professores também se utilizam das mesas para trabalhar nos dias de intenso calor. Nessas mesas, grande parte das famílias que vêm à escola são recebidas pela diretora que, conforme o assunto a ser tratado, retira-se para conversar mais reservadamente em outro lugar.

Guardando a outra entrada da escola se encontra a Sala da Equipe Pedagógica, próxima à Sala dos Professores, portanto de acesso fácil tanto aos alunos, como aos docentes e aos pais. Sua ante-sala é também um pátio, esse livre de mesas e cadeiras é escolhido pelos alunos para as brincadeiras em grupo: como capoeira, elástico, coreografias de danças de músicas da Xuxa ou do “É o Tchan”<sup>20</sup>. Ali foram realizadas as apresentações do evento cultural organizado pelos alunos no último dia de aula do primeiro semestre letivo de 1997. Esse pátio também era utilizado pela professora de Educação Física para trabalhar as “brincadeiras de roda” com os alunos de 1ª e 2ª séries.

É uma sala pequena, com armários onde se guardam materiais didáticos, arquivo, bola de educação física, aparelho de som, etc.; tem uma mesa redonda que, juntamente com os materiais, ocupa todo o espaço da sala. Ali trabalham duas Orientadoras Educacionais (Tânia, que trabalha no turno matutino e tem contrato de 20hs na Rede e Lais, que é lotada na escola com 40h), uma Supervisora Escolar (Suzy, que tem carga horária de 40h) e

---

<sup>20</sup> Grupo musical baiano que virou febre nacional, entre as crianças e adolescentes, que tinha como seu principal ingrediente de venda a dança de requebros sensuais e até eróticos

uma Integradora (Graça, também com 40h, que tem como base essa escola, mas que é responsável, também, pela integração de alunos portadores de necessidades especiais em outras escolas da região). É uma sala bastante concorrida, com a Equipe Pedagógica sempre envolvida em reuniões com professores, alunos, pais, direção ou entre elas mesmas; e de certa maneira indevassável aos olhos curiosos seja da pesquisadora, seja de algum outro visitante na escola – suas portas estão amiúde fechadas o que mantém um certo distanciamento delas com os demais atores do cotidiano escolar.

A sala dos professores é um espaço acanhado, com quase todo o espaço ocupado pela grande mesa onde os docentes descansam no recreio e trabalham no horários livre entre uma aula e outra. Os professores não tem, praticamente, lugar para guardar seus pertences ou deixar algum material de trabalho: há apenas dois armários na sala para todos os professores. Também nesta sala está o mural com os avisos da Equipe Pedagógica e Direção para os professores, como também cartazes do sindicato e Boletins Oficiais da SME. É um espaço bastante utilizado, onde circula a maioria das conversas, ali as decisões coletivas são tomadas, em reuniões rápidas, durante o recreio ou no final do período. Durante o primeiro ano da coleta de dados estava nesta sala o telefone público<sup>21</sup>, o que aumentava ainda mais o fluxo de pessoas nela: alunos e funcionários utilizavam-no para fazer e receber chamadas.

Em frente à sala-dos-professores, separada por um pátio e pela escadaria (que ocupa quase que todo o espaço desta parte do pátio) pela qual se tem acesso ao andar superior, está a cozinha da escola. Também este é um espaço pequeno, ainda mais tendo em vista o fato de que é também compartilhado com o Colégio Estadual de Ensino Médio. Assim, há uma duplicidade de aparelhos de eletrodomésticos: freezer e geladeira.

---

<sup>21</sup> No diário de campo encontram-se algumas passagens onde foram descritas situações de uso do telefone. Pode-se afirmar que ele foi responsável também por parte da facilidade de integração da pesquisadora com a escola. Como a Sala dos Professores foi escolhida como ambiente chave para a coleta de dados, a permanência da pesquisadora nesta sala transformou-a, em algumas ocasiões, em telefonista da escola, atendendo as chamadas e procurando professores, funcionários e alunos para passar o recado, o que muito contribuiu para a sua plena aceitação pelos atores da escola.

Ainda, o noturno conta com um Forno elétrico, muitas vezes utilizado pelas merendeiras da Escola Municipal para fazer bolo para o café dos professores. Isso acontecia principalmente nos dias em que as atividades com alunos eram suspensas para as Reuniões Pedagógicas e de Planejamento, não havendo, portanto, necessidade de preparar merenda. Entre o fogão industrial, as pias, geladeiras, freezer e forno havia uma mesa pequena, utilizada pelas merendeiras e por um grupo pequeno de professoras das séries iniciais (principalmente) e um professor (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) que traziam lanche de casa. Ou ainda, no caso da pesquisadora e de uma ou outra professora que aproveitavam do resto da merenda para o almoço.

Os banheiros ficam no térreo, nos fundos da construção. O das meninas está ao lado da sala-dos-professores e o dos rapazes no outro lado do pátio interno, próximo à cozinha. Não há banheiro específico para os professores. O banheiro feminino<sup>22</sup> era relativamente limpo, apesar da deterioração evidente, como observado no prédio como um todo. São quatro vasos sanitários o que era pouco para o universo de alunas e professoras que o utilizam, o que, de certa forma prejudicava a limpeza que era realizada logo após o recreio, em ambos os turnos. Junto à porta do banheiro das meninas, na parede dos fundos da construção, estavam tonéis para a coleta do lixo reciclável da Vila do Engenho.

Como nem sempre o manejo inicial do lixo, nas residências, é realizado com a adequada separação e limpeza do material; além do descuido ao colocar o lixo nos "latões", deixando-os, em alguns casos, do lado de fora. Nesse canto da escola, que era facilmente observado por aqueles que vinham para a sala dos professores, o aspecto de sujeira e insalubridade prevalecia, inclusive com o aparecimento de pequenos animais nocivos à saúde. O que motivou contatos da escola com a empresa responsável pela coleta de lixo e com as associações comunitárias tanto da Vila do Engenho como das circunvizinhanças para uma reunião geral, com convite às famílias da comunidade escolar. Nessa reunião, o tema principal

---

<sup>22</sup> Aquele que foi observado pela pesquisadora, uma vez que dele fazia uso quando na escola.

da pauta, foi a questão da coleta seletiva do lixo nas localidades e do destino do lixo que deveria sair da escola. A opinião das famílias presentes àquela reunião expressou bom-senso, tendo em vista a função da escola de educar para a higiene e da responsabilidade de “cuidar” da saúde e da segurança dos alunos no período de atividade na escola.

Uma escadaria leva ao andar superior onde estão as Salas de Aula, a Biblioteca, o Laboratório e Sala dos Computadores de uso específico para o Ensino Médio, e por isso mesmo, permanece sempre fechada durante o período diurno. Esta escada está com os corrimões quebrados, motivo de denúncia dos alunos da 2ª série, da classe freqüentada por uma aluna portadora de necessidades especiais e com dificuldade de locomover-se.

As salas de aula, como todo o prédio da escola e talvez mais do que os outros espaços, apresentavam sinais de evidente deterioração, estando a maioria das portas com as maçanetas quebradas e as janelas com vidros sujos, quebrados e sem cortinas. O aspecto geral das salas era de desleixo, as paredes sujas, faltando as “ripas”<sup>23</sup> para colar os cartazes produzidos nas aulas e quadros-negros (que a bem da verdade são verdes) riscados e com problema de visibilidade para os alunos, que poderia ser sanado com cortinas nas janelas. Eram ao todo oito salas de aula, onde funcionavam, nos dois períodos, dezesseis classes – no matutino funcionava a maioria das classes das séries finais do Ensino Fundamental com uma turma de 5ª série, duas 6<sup>as</sup> séries, duas 7<sup>as</sup> séries e uma 8ª série; e mais três turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma 1ª, uma 3ª e uma 4ª série. No período vespertino a situação era invertida, com a maioria das salas sendo ocupadas pelas classes das séries iniciais, a saber: uma 1ª, duas 2<sup>as</sup>, uma 3ª e uma 4ª série; e mais três turmas das séries finais do Ensino Fundamental: duas 5<sup>as</sup>, e uma 8ª série. As classes das séries iniciais que se repetem nos períodos matutino e vespertino eram trabalhadas por professoras com 40h/aula; as turmas de 2ª série do período vespertino eram atendidas por uma professora

---

<sup>23</sup> Filetes de madeira pregados (paralelos) na parede de alvenaria, onde os cartazes e trabalhos de alunos podem ser colados sem prejuízo para a pintura.

com 20h/aula e outra com 40h que no período matutino exercia a função de Auxiliar de Ensino.

As salas destinadas às classes têm em sua maioria tamanho adequado para o número de alunos (em média de 25 a 30 alunos por turma) e são parecidas com a maioria dos espaços destinados a esse fim encontrados nas escolas brasileiras. Ou seja, são retangulares, com as paredes maiores ocupadas por janelas em uma lateral e porta na outra, a mesa do professor e o quadro para giz quase sempre ocupando a parte próxima à porta, propiciando ao professor um maior controle da entrada e saída dos alunos na sala e as carteiras (mesinhas com cadeira) já bastante utilizadas, quase sempre no número exato dos alunos na sala. Em algumas classes, a presença da pesquisadora na sala quando toda a turma estava presente, ocasionou a falta de carteira tendo que ser buscada em outra sala<sup>24</sup>.

A Sala do Laboratório, tem o mesmo tamanho de uma sala de aula normal, mobiliada com uma mesa retangular e balcão na parede da porta. Em 1997, foi feito uma divisória de madeira para que se pudesse organizar um ambiente para mais uma sala de aula que seria ocupada por uma classe de 1ª série. A escola havia, no início do ano optado por ter as duas turmas de 1ª série funcionando no mesmo período para facilitar o encontro para planejamento e estudo das professoras, entretanto, uma das professoras, conforme a avaliação da escola, mostrou-se não capacitada para o trabalho de alfabetização e optou-se então pela permanência de somente uma das professoras, ampliando sua carga de trabalho de 20 para 40h/aula e a transferência de uma das turmas para o outro período. Este remanejamento do Laboratório afetou muito pouco a utilização da sala, uma vez que por falta de material, já há algum tempo vinha sendo utilizada mais como depósito do que com a finalidade para a qual foi construída.

---

<sup>24</sup> Nos fundos, neste pavimento, há um amontoado de carteiras quebradas necessitando de reparo que, segundo a escola, apesar de terem comunicado à SME, esta não tem vindo recolher e repor

A biblioteca tem também as mesmas dimensões de uma sala de aula. Estava, à época da pesquisa, organizada com uma mesa para a Bibliotecária, um “cantinho” com almofadas para leitura dos pequenos, com caixas com revistas variadas e gibis. Duas mesas retangulares onde os alunos fazem seus trabalhos de pesquisa e as estantes. Nessa sala trabalhavam no período matutino uma professora substituta, com formação em Magistério de nível médio, e no vespertino uma Bibliotecária, formada pela UFSC. Na avaliação dos atores, de modo geral, a Biblioteca da escola era carente de livros e de espaço físico e não conseguia atender a demanda dos alunos – que nessa escola, a partir do trabalho realizado pela Bibliotecária e pelos docentes é bastante significativa.

Entretanto, apesar dessa descrição realista, a Escola da Vila é um lugar cheio de vida com os alunos circulando, as paredes coalhadas de trabalhos feitos pelos estudantes nas aulas, principalmente na de Artes, no caso das turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Além do visual que as salas de aula, da lateral onde está a quadra de esporte, oferecem: uma paisagem calmante e bela da baía norte.

#### **4.2 Escola da Praia: muros e portões guardam o espaço da escola**

A *Escola da Praia* ocupa uma construção térrea, formada por duas alas: uma ala antiga, construída no início da década de setenta, em substituição à escolinha de madeira que funcionava em outro local, época em que funcionava apenas as séries iniciais – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries; e outra ala mais nova datada da década de oitenta quando a escola passou a atender todo o Ensino Fundamental – 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries.

A construção é em forma de “L’s” que se unem formando um quadrado. A lateral em que as bases dos “L’s” se encontram, está voltada para a rua principal, com o portão de entrada da escola. No seu oposto aberto estão um pátio descoberto, a quadra de esporte e o campo de futebol. É toda murada, com um grande portão na frente que se abre e fecha com controle eletrônico que fica na Secretaria – a primeira sala, logo na entrada

da construção. Para adentrar à área construída foi posto um outro portão para o controle das pessoas que entram no horário de início das aulas, quando o portão de entrada permanece aberto para que os alunos possam adentrar na escola.

Da Secretaria – sala da direção, da secretária e professores impossibilitados do trabalho com classe por motivos de saúde – é possível observar o movimento da rua, abrindo o portão quando necessário, controlando tanto a entrada como a saída de alunos, professores, funcionários e pais. Apesar de não ser ampla (é uma sala bem maior do que sua similar na Escola da Vila), proporciona para aqueles que nela trabalham um maior conforto para o atendimento a professores, alunos e pais. Um balcão separa o espaço dos que ali trabalham e os visitantes (pais, professores, alunos, etc.) e, no caso de necessidade de algum atendimento mais reservado, este é realizado na Sala da Equipe Pedagógica. Por outro lado, também nessa escola foi possível observar a diretora atendendo a pais nos corredores, menos por falta de espaço e talvez, mais por falta de preocupar-se com o ritual do atendimento aos pais e visitantes, isto é, uma acolhida com conforto que apresente disponibilidade maior para ouvir o que o outro tem para falar. Para pai e mãe, conversar nos corredores e em uma Secretaria com outros funcionários ouvindo e por vezes palpitando, pode ser desconfortável e inibidor.

Junto à secretaria, em uma sala ao lado, funciona a sala dos professores. É uma sala pequena, contudo apresentando melhor organização que a percebida na outra escola. Cada professor tem um escaninho com chave onde pode guardar os materiais de trabalho e outros pertences. Além desse móvel, a sala possui uma mesa redonda na qual os professores trabalham nas “janelas” entre uma aula e outra, um outro armário onde são guardados materiais da escola e o mural, com comunicados das reuniões, avisos da secretaria da escola para os professores, jornais do sindicato, “pensamentos construtivos”, etc.

A presença de professores nessa sala é menor do que a presenciada na Escola da Vila, o cafezinho e o lanche do recreio acontecem na cozinha, principalmente no período matutino no qual há uma integração maior entre merendeiras, professores, especialistas e direção. Embora com menos freqüência do que a observada na outra escola, também é nesta sala que acontecem as reuniões para tomada de decisão coletiva sobre aspectos administrativos da escola e da carreira docente.

Depois das salas da secretaria e dos professores, separados por um pequeno pátio coberto, estão os banheiros masculino e feminino. Nesta escola, apesar do maior número de alunos, cada banheiro é provido com apenas três vasos sanitários, sendo um deles reservado para uso exclusivo dos professores. Fato que prejudica a manutenção da limpeza, tornando o ambiente bastante insalubre, apesar do esforço da funcionária que faz a limpeza para deixá-lo limpo.

Este mesmo pátio faz a união entre as alas nova e antiga. Aqui como na outra escola é aproveitado, principalmente pelas meninas para as brincadeiras de elástico. Nos dias chuvosos o espaço fica pequeno para a quantidade de meninos e meninas que tem que se dividir entre o refeitório, a biblioteca e este pátio. Nesses dias o recreio nesta escola é tristonho, o aglomerado dos alunos não permite que as brincadeiras aconteçam. Somente alguns alunos, mais aventureiros, correm pelos beirais esquivando-se da chuva, mas nem sempre conseguem escapar do “pito” da diretora e dos funcionários.

Na ala “nova”, situada à esquerda de quem entra no prédio da escola, estão a Biblioteca, Sala dos Especialistas e salas de aula; na ala antiga, à direita, funcionam a cozinha, refeitório, sala de vídeo, sala de computação, depósito e sala de aulas e também, nos fundos desta ala, funciona uma escola de Educação Infantil que, apesar de ser gerida pela escola é um mundo à parte.

A sala da Equipe Pedagógica – formada por uma Orientadora Educacional: Sílvia, com 40h Dedicção Exclusiva (DE); duas Supervisoras Escolares: Gisele, que trabalha em regime de 40h DE e Viviam com carga horária menor (20h) – está localizada na ala nova do prédio, ocupando uma sala pequena (praticamente com as mesmas dimensões daquela ocupada pela Equipe Pedagógica na *Escola da Vila*), com duas mesas pequenas, tipo escrivaninha, e mais um armário, que também aqui como na outra escola, ocupam todo o espaço da sala. Diferente da sala das Especialistas da Escola da Vila, esta era uma sala aberta, na qual alunos, professores e pesquisadora tinham acesso livre. Talvez essa Equipe Pedagógica não necessitasse, como a da outra escola de manter suas portas fechadas, tendo em vista que o acesso ao interior da escola por estranhos fosse dificultado com os dois portões, um deles permanentemente trancado. Ou as portas das salas – fechadas ou abertas – indiquem um pouco sobre o estilo dessas profissionais e a contribuição deles para a cultura da escola.

A Biblioteca, também nessa escola tem as mesmas dimensões de uma sala de aula. Está sob a responsabilidade, no período matutino de uma funcionária do quadro civil<sup>25</sup>, com formação de nível médio – Enfermagem; no período vespertino a responsável pelo setor costuma ser uma professora substituta – também de nível médio<sup>26</sup>. O espaço está ocupado pela escrivaninha da responsável, próxima à porta, estantes de livros e duas mesas grandes e retangulares para os alunos trabalharem. Diferente da escola da Vila, a Biblioteca nesta escola é pouco freqüentada pelos alunos em busca de livros para leitura – com exceção do trabalho de leitura desenvolvido pelas professoras de Português e por algumas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Normalmente os alunos não vão espontaneamente até a Biblioteca, quando o fazem é mais em busca de espaço de encontro. Também é utilizada como local de castigo para os alunos que não se comportam na sala de aula e como mais um espaço para

---

<sup>25</sup> Funcionário não pertencente ao quadro do magistério e, portanto, sem o mesmo estatuto.

<sup>26</sup> Em 1998, com a realização de Concurso Público, a partir do segundo semestre, a biblioteca da Escola da Praia passou a contar com uma Bibliotecária formada em nível superior.

trabalhos em equipe nas aulas de Ciências, tendo em vista as mesas retangulares que possibilitam o trabalho de desenho e confecção de cartazes.

É na ala antiga que se encontra a cozinha e o refeitório (espaço coberto com mesas para os alunos comerem a merenda que é servida de uma janela transformada em balcão). A cozinha é ampla, com duas dispensas, dois fogões, geladeira, freezer, pias e uma grande mesa retangular na qual os professores costumam, no horário do recreio, tomar café muitas vezes acompanhado de algum quitute (bolinho de chuva, cuca) feito pelas cozinheiras além da invariável “bolachinha maria” da merenda dos alunos. Em dias de merenda boa (sopa ou rizoto de frango), também os professores acompanham os alunos. Uma das auxiliares de serviços gerais (faxineiras) é paga por um grupo de cerca de 10 professores para preparar o almoço – o cardápio fica por conta do professor responsável pelo almoço do dia (há na cozinha, um quadro com a distribuição dos responsáveis pelo almoço).

A Sala de Vídeo, parece-se mais com uma gruta, escura e fria. Não tem janelas. A ventilação do ambiente é feita através de duas “fiadas”<sup>27</sup> de tijolos vazados. Na parede em que está a porta de entrada está a mesa com a TV e o Vídeo, a mais ou menos um passo da porta iniciam escadarias de concreto – as arquibancadas – onde os alunos sentam-se, os pés encostados no espectador sentado no lance de escada abaixo, provocam quase sempre reclamações e burburinho por parte dos não interessados na fita em exibição. No início de 1998, num mutirão realizado por alguns professores e alunos, a sala foi pintada com tintas coloridas o que melhorou um pouco o aspecto lúgubre que ostentava. Em uma outra sala de aula, em um armário trancado à chaves há uma outra TV e Vídeo pertencentes ao Colégio Estadual de Ensino Médio que funciona na escola no período noturno. Uma das professoras substitutas – de Português e Inglês – que é também secretária do Colégio, em suas aulas, nessa sala, utiliza o aparelho.

---

<sup>27</sup> Fileira, no linguajar local

A sala de computação é nova na escola e faz parte de um Projeto Especial da SME/Fpolis de capacitação dos alunos para a utilização desta tecnologia. Os quatro computadores Pentium são de uso exclusivo dos alunos que recebem instrução de uma estagiária da SME em horário oposto ao período em que estão em classe. Em 1997 os professores também recebiam instrução e podiam utilizar os computadores para preparação de aula e a sala era também utilizada para o Grupo de Estudos Sobre Drogas que funcionou na escola naquele ano. Em 1998, ordens da SME vetaram o uso da sala pela escola para outras atividades e também o uso dos aparelhos pelos professores.

Na escola funcionam diariamente 20 classes, que ocupam 10 Salas de Aula, organizadas de forma que nos dois períodos sejam atendidas turmas tanto das séries iniciais como das finais do Ensino Fundamental: no matutino estão duas Classes de 4ª série, duas de 2<sup>as</sup>, uma 3ª, três 6<sup>as</sup>, uma 7ª e uma turma de 8ª série; no vespertino estão concentradas três classes de 1ª série, uma 2ª, duas 3<sup>as</sup>, três 5<sup>as</sup> e uma 7ª série. As salas de aula não diferem, no formato, das de outras escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (que, por sua vez, se parecem com outras salas de aula de escolas brasileiras). Em sua maioria, têm tamanho adequado para o número de alunos das turmas, com exceção das turmas da 7ª e 8ª séries do período matutino, ambas com uma média de 35 alunos. Muito embora, o aspecto externo da escola não apresente sinais evidentes de deterioração, o interior de algumas salas de aula estão degradados, com tacos soltos (inclusive com os pregos que prendem os tacos à mostra), vidros quebrados, quadros para giz riscados e com problemas de visibilidade por falta de cortinas nas janelas. Nesta escola, mais do que na Escola da Vila, faltam carteiras nas salas de aula, quebradas na maioria das vezes pelos alunos – que também estragaram os ventiladores de teto de algumas das salas. As salas da ala antiga, têm as janelas voltadas para o espaço destinado às aulas de Educação Física, o que, de certa maneira, tira a privacidade do grupo em aula e dificulta o trabalho do professor: os alunos “mais perigosos” procuram sempre dar um jeitinho de estar perto das janelas para apreciar o movimento dos colegas que se aproximam para um papo. Na ala nova, na base do “L”,

este mesmo problema ocorre: as janelas estão voltadas para o jardim e para a rua, onde passam conhecidos e colegas do período oposto.

Nas paredes internas da ala nova, há um mural com cenas da brincadeira do boi-de-mamão, folgado típico da ilha, que corresponde ao boi-bumbá e ao bumba-meu-boi do norte e nordeste do país. Na parede do banheiro outro mural, este mais infantil, com desenhos da Mônica e Cebolinha indicando os banheiros masculino e feminino. Apesar desses desenhos imprimir ludicidade ao ambiente, há nele um ar asséptico. Nessa escola, é menor a presença de cartazes e trabalhos dos alunos, que são vistos apenas no mural em frente às sala dos professores e secretaria, e na parede da entrada do banheiro.

Como a *Escola da Vila*, também essa apresenta sinais de deterioração, embora menos visíveis no exterior, entretanto, como observado na descrição de seu espaço, algumas salas de aula apresentam aspecto de maior estrago que os percebidos na outra escola: além da ação do tempo e dos alunos mais agitados, com as chuvas algumas das salas da ala antiga sofrem com a umidade e, muitas vezes, com águas de enchente o que faz com que os tacos estejam descolando. Nas salas de aula também faltam cortinas e a visibilidade do quadro para giz é prejudicada com a claridade. O sinal de início e final das aulas tem o som de uma sirene muito forte; os professores e alunos da ala próxima da secretaria costumam tapar os ouvidos sempre que ela é acionada, porém na ala antiga, nas salas mais afastadas ela praticamente não é ouvida.

Entretanto há muita vida circulando nesse espaço. O movimento de alunos, professores e outros funcionários; as brincadeiras cotidianas dos alunos, imprimem a ela uma alegria e espontaneidade que, nem mesmo o constante policiamento da diretora fazem morrer. Diferente, da outra escola, nesta são realizados eventos comemorativos no dia das mães, dos pais, das crianças, dos professores; além de gincanas culturais e esportivas organizadas pelos professores e especialistas, que agitam o espaço e os atores que nele transitam.

### 4.3. O lugar da arquitetura na cultura das escolas

O lugar físico ocupado pelas salas na arquitetura da escola pode possibilitar uma gestão de controle tanto sobre professores/funcionários, como sobre alunos e pais, esquadrihando o trânsito desses personagens na e pela escola e/ou criando redutos onde o controle não chega como por exemplo, o uso da biblioteca como espaço de sociabilidade pelos alunos, em ambas as escolas – na *Escola da Praia* como forma de fugir ao controle a direção e na *Escola da Vila* pela falta de outros espaços na escola. Dayrell (1996) define o espaço arquitetônico e o uso que dele se faz, como expressão da concepção educativa do estabelecimento escolar. Assim ele se refere:

“A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de funcionamento de seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa” (Idem, p.147)

A ocupação do espaço físico escolar não é neutra, como indica Dayrell. Os atores ocupam, vivem e (trans)formam o espaço físico conferindo significados ao desenho arquitetônico. A polissemia e a multiplicidade dos movimentos e dos gestos, das “falas”, do ritmos e ritos, entretecem os nexos, sentidos e significados que, amalgamados, compõe uma cultura própria e singular para cada escola.

A arquitetura das escolas permite entrever elementos constitutivos da cultura de cada uma delas. Os portões na *Escola da Praia* parecem ser um “limiar”, que se abre nos intervalos de entrada e saída para a passagem de alunos e professores. Após a passagem dessas pessoas, fecha, tranca, impedindo os que aí não podem entrar. Esses, adentram os portões somente com permissão, controlada pela secretaria da escola. As famílias e os alunos

do turno vespertino são considerados estranhos no período matutino e vice-versa e têm sua passagem barrada, tendo de pedir licença para entrar e dizer a que vieram. Na *Escola da Vila*, a falta de portões permite que as famílias, os alunos de outro período, os moradores da localidade e potenciais usuários da escola tenham livre acesso ao prédio.

A localização das salas também pode ser observada, como a dar boas vindas aos visitantes ou a esconder-se deles. Também nesse caso as escolas se diferenciam. Na *Escola da Vila*, os que nela chegam, conforme a entrada que utilizam, podem ser recepcionados, tanto pela direção como pela equipe pedagógica. Na *Escola da Praia*, os portões e a abertura automática deles, feita da secretaria – sala da direção – tende a dar a impressão mais de controle do que de boas vindas. A sala da equipe pedagógica, escondida em um canto da ala nova, aumenta ainda mais a impressão da autoridade e centralidade do poder retido pela direção nessa escola.

Os lugares são ocupados por indivíduos que tem uma história, que tem concepções de mundo, de escola, de professor, de aluno e da profissão docente, às vezes convergentes, outras nem tanto. A convivência diária, a partilha com os atores dos “pequenos nadas” que dão materialidade à existência no interior de cada uma das escolas, confirmam, reforçam ou põem por terra as impressões absorvidas da arquitetura. Os atores, nas escolas, apropriam-se dos espaços e recriam novos sentidos e formas de sociabilidade (Dayrell, 1996). Assim a biblioteca passa a ser também ponto de encontro dos alunos, e as mesas do pátio tanto podem ser lugar de recepção das famílias, de descanso das faxineiras e merendeiras, de sala de aula nos dias de calor ou nas atividades que necessitam espaços ampliados. Outros aspectos da arquitetura e do uso do espaço físico poderiam, ainda, ser relacionados, como os banheiros, a exposição de trabalhos dos alunos pelas paredes da escola, entre outros, que evidenciam a re-significação do espaço pelos atores das escolas (alunos, professores, etc.) e marcam a distinção entre os dois estabelecimentos de ensino.

## **5. Os atores que movimentam e que dão vida ao cenário nas escolas**

A proposta contida neste item é o de apresentar os atores , alunos, professores e pais, que, no cotidiano escolar, dão significado ao trabalho pedagógico e constroem a cultura das duas escolas pesquisadas. É intenção, acercar-se destes agentes entendendo-os como seres historicamente datados e situados, fruto de relações vividas num dado contexto social, qual seja, Florianópolis e as localidades onde situam-se as escolas estudadas.

As informações apresentadas, foram elaboradas com base nos dados obtidos nos questionários aplicados ao universo dos docentes e dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, aplicados entre os meses de novembro e dezembro de 1997. Com relação aos alunos, acresce-se aos dados dos questionários, outros referentes aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, recolhidos a partir das fichas de matrícula. Os pais foram caracterizados a partir tanto do questionário e das fichas de matrícula dos alunos, como também a partir de relatos das entrevistas realizadas com uma amostra dos docentes. Esses relatos também foram utilizados na confecção do quadro de caracterização dos professores entrevistados.

### **5.1 Os docentes: análise social, econômica e cultural**

*A Escola da Vila e a Escola da Praia* contam com um quadro docente jovem com a idade até 45 anos. Fato que não surpreende, uma vez que a SME é também jovem, e que fazia, á época da pesquisa menos de dez anos do primeiro concurso para professores efetivos para as séries finais do Ensino Fundamental. Na Escola da Praia o professorado é mais jovem, com as idades variando entre 25 e 30 anos, enquanto que na Escola da Vila as faixas etárias dos professores se equilibram em torno dos 30 e 45 anos. Fato que, talvez, possa ser relacionado com o desenvolvimento tardio da Praia da D. Maria e a maior dificuldade de acesso à localidade.

A partir dos dados coletados através dos questionários<sup>28</sup>, é possível observar um movimento de ascensão na trajetória social e educacional, dos docentes pesquisados, em relação à sua família de origem. Comparativamente a seus pais, os cônjuges desses docentes ocupam posições profissionais mais elevadas na escala de prestígio social e têm nível de escolaridade mais elevado. A maioria deles, conforme indicam os dados, constituem, talvez, a primeira geração, no seu grupo familiar de origem, que realiza uma escolarização de longa duração, isto é, “saltam” de uma escolarização praticamente restrita às séries iniciais do Ensino Fundamental – do grupo familiar – para uma escolarização de nível superior. Esta mobilidade escolar e cultural pode ser entendida como resultante da relativa “democratização” do ensino no país que, nas últimas décadas, possibilitou o ingresso na escola de categorias sociais até então excluídas. Relativa porque, o fato de a escola ter aberto seus portões para as camadas da população que estavam alijadas do saber transmitido por ela, apenas o acesso foi garantido. A escola não modificou-se para atender, entender e trabalhar com as novas formas de cultura que passaram a emergir nas salas de aula, corredores e pátios. A ortodoxia escolar não transformou-se para melhor atender a esses novos alunos e garantir um processo democrático de socialização do saber.

Ao analisar o percurso escolar dos professores e professoras que participaram desta pesquisa, percebeu-se que esses realizaram o Ensino Fundamental, Médio e Superior, sobretudo em instituições públicas e no turno diurno. Com referência ao Ensino Fundamental e Médio, observou-se que treze cursaram o nível fundamental, ou parte dele, em escolas particulares, sendo que a maior parte destes (nove) trabalha na *Escola da Praia*. No nível médio, a escola pública é também aquela que mais formou, entretanto há um expressivo aumento (dezenove sujeitos) daqueles que freqüentaram também escolas particulares. Apenas um professor realizou o Ensino Fundamental no turno noturno e, sete cursaram o Ensino Médio, nesse período.

---

<sup>28</sup> Que teve um total de quarenta e oito (48) respondentes.

No conjunto das escolas, apenas sete professoras, com maior incidência na *Escola da Praia*, com cinco docentes, não fizeram o Ensino Superior. Os que fizeram estão distribuídos nas seguintes áreas: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Letras, Artes e Educação Física. Estes docentes realizaram o curso superior, majoritariamente, em instituições públicas<sup>29</sup>, a maior parte federais. Também é minoria, os professores que cursaram este nível de ensino no período noturno. Ao que parece, é a escola pública que tem formado seus professores, ao menos, na realidade destas duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Análise que não pode ser generalizada para as demais escolas a RME/Fpolis, devendo ser confirmada ou refutada por outras pesquisas.

O cotejamento destes dados com aqueles apresentados por outras pesquisas sobre a formação docente (Gatti, 1997; Batista, 1998) apresenta diferenças. Os estudos têm mostrado que os professores brasileiros cursam o Ensino Superior, em Faculdades Isoladas, de natureza privada e durante à noite, fato esse, analisado como um fator de desqualificação docente, uma vez que essas instituições são consideradas de baixa qualidade. Nesse sentido, a formação recebida pelos docentes das escolas analisadas foge à regra, com exceção para a formação de Ensino Fundamental e Médio, realizadas em escolas públicas cuja qualidade têm sido alvo de crítica pela mídia e por trabalhos acadêmicos que denunciam a perversidade da chamada “democratização” do sistema ensino brasileiro que, nas últimas décadas, abriu suas escolas para as categorias sociais até então excluídas, sem, entretanto, garantir as condições necessárias para que ali se realizasse um ensino de qualidade.

Ao que parece, a política de formação continuada, levada a cabo pela Secretaria Municipal de Educação desde a sua criação em 1986, tem surtido efeito e criado entre seus professores uma cultura de qualificação

---

<sup>29</sup> Apenas nove sujeitos, entre os que responderam ao questionário, declararam ter feito o curso superior, ou parte dele, em instituição particular.

permanente. É expressivo o grupo de professores, das duas escolas, que buscam qualificação através da formação continuada, quer em cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto-Sensu*, quer participando de cursos de formação-capacitação profissional, promovidos tanto pela SME-Fpolis, ou pela SEE do Estado e/ou por outras Instituições. Entre os cursos procurados, estão aqueles orientados para o fazer metodológico de conteúdos específicos das disciplinas e outros mais amplos que oferecem suporte teórico para o professor compreender e enfrentar os problemas do cotidiano de seus alunos adolescentes e da educação como um todo.

### 5.1.1 Características sócio econômicas

Os docentes pesquisados neste trabalho ocupam uma posição sócio-econômica que os aproxima das camadas médias. Fato que pode ser observado tanto pela mobilidade educacional alcançada com relação à família de origem (onde predomina o nível de escolaridade elementar e o exercício de ocupações manuais), como pela renda obtida no magistério, pelas condições de moradia e pelo número reduzido de filhos<sup>30</sup>.

No que se refere à renda que os docentes dispõem para a manutenção de sua família, essa é constituída na maior parte pelo seu salário e pelo de outros membros da família, apresentando uma variação entre 5 e 15 salários mínimos. A renda (líquida) pessoal, oriunda de suas atividades como docente, para a maioria está na faixa dos 6 a 10 salários mínimos<sup>31</sup>. Mais precisamente, em termos de salário real, considerado o ano de 1997, verifica-se que a maioria dos docentes na Escola da Praia recebe em torno de R\$ 700,00, e na Escola da Vila, em torno de R\$ 900,00, o que os situa entre 6 e 7 salários mínimos. Aqueles que percebem em torno de 6 salários mínimos estão na rede como efetivos, com jornada de 40horas/aula há pelo menos dois anos, enquanto que os que ganham em torno de 7 salários já estão na

---

<sup>30</sup> O número reduzido de filhos tem sido apontado por Bourdieu (1996) como uma das estratégias utilizadas pelas famílias da Classe Média para permanecer e ou ascender socialmente, através de investimentos no futuro da prole.

<sup>31</sup> O salário mínimo na época da coleta destes dados era de R\$ 120,00. Isto significa que a maior parte dos professores recebem entre R\$600,00 e R\$ 1.200,00.

rede há pelo menos quatro anos e possuem dedicação exclusiva à docência<sup>32</sup>. A diferenciação percebida nos salários se explica em parte pela forma de contrato de trabalho que os professores têm com a Rede; como, por exemplo, no caso da Escola da Praia onde o número de professoras que afirmaram receber até cinco salários mínimos, se aproxima do número de substitutos presente no corpo de professores desta escola. A renda proveniente do magistério é utilizada quase que exclusivamente com as despesas da casa e da família. Poucos foram os professores, tanto de uma como da outra escola, que indicaram gastos na compra de bens culturais (livros e discos), quando sobra dinheiro preferem gastá-lo com lazer e gastos pessoais.

A maioria dos docentes mora em casa própria, cujo tamanho, de acordo com o número de cômodos, varia em torno de 4 a 7. Na Escola da Vila, um pequeno grupo de professores tem casa com 8 a 11 cômodos, enquanto na Escola da Praia, o número de cômodos das casas cai para 1 a 3 cômodos. Diferenças tão acentuadas nestes dois grupos, podem estar relacionadas com a origem social mais elevada do grupo de docentes da Escola da Vila, bem como, a situação de trabalho dos professores da Escola da Praia, cujo quadro é composto por expressivo número de professores substitutos, com Renda menor e com uma situação de trabalho instável, dificultando os investimentos de maior vulto.

### **5.1.2. Atividades ou Práticas Culturais**

Entre os docentes o acesso ao teatro e cinema não é freqüente. Esse fato pode ser explicado por Florianópolis dispor de apenas poucas salas: o Teatro Alvares de Carvalho e o Teatro do Centro Integrado de Cultura, são os espaços mais conhecidos e de maior capacidade de acomodação do público. Além destas duas salas as Universidades Estadual e Federal possuem salas com pequena capacidade de assistência e voltada para os grupos locais,

---

<sup>32</sup> Na carreira docente da RME de Florianópolis, é atribuído ao professor com curso superior e efetivo na Rede há mais de dois anos, um percentual sobre o vencimento para que o mesmo exerça a atividade de professor com exclusividade na Rede e não tenha outra fonte de rendimento.

que, por outro lado, têm pouca expressividade. Muito embora tenha, na Universidade Estadual, um Curso voltado à formação de artistas para o teatro, havendo inclusive uma programação anual que inclui um Festival de Teatro – muito pouco explorado pela população – essa forma de expressão artística não conseguiu ainda se firmar como parte das atividades culturais rotineiras na cidade.

Também, com relação ao cinema cabe registrar os poucos espaços na cidade para o acesso a essa forma de bem cultural: Florianópolis conta com quatro salas de projeção na Ilha e mais três salas no continente (no município de São José, na grande Florianópolis). Os Bairros e distritos não contam com salas de cinema. Por serem poucos os espaços de exibição de filmes, o acesso a eles é caro em relação aos demais centros, o que dificulta a frequência por parte da maioria dos professores que, como salientado anteriormente, usam praticamente todo o seu salário com as despesas da casa.

Se as salas de cinema e teatro são poucas na cidade, as locadoras de vídeo proliferam. Entretanto o docente não assiste a filmes, ou o faz com pequena frequência em casa, no vídeo cassete – uma forma bem mais barata de acesso a esse tipo de bem cultural. Na Escola da Praia, diferentemente da Escola da Vila, é maior o número de docentes que afirmou assistir a filmes no vídeo doméstico.

A televisão é o meio preferido desses docentes para obter informações. Apenas duas professoras na Escola da Vila e uma na Escola da Praia declararam não assistir TV regularmente, os demais assistem com frequência variada. A preferência recai sobre os Noticiários, seguido dos Programas de Entrevista e Debates e Filmes. As novelas são assistidas por um pequeno número de docentes em ambas as escolas. Esse dado contraria as conversas ouvidas pela pesquisadora na sala dos professores e na cozinha. Quase todos os dias, podia-se ter acesso ao resumo das novelas com grande participação de quase todas as professoras e professores das escolas pesquisadas. Pode-se afirmar haver um certo pudor em registrar por

escrito que vêem novelas, um programa considerado de pouca expressão cultural.

#### **a) Prática de Leitura**

A maioria dos docentes desta pesquisa são leitores, ou seja, tem por hábito a prática da leitura, quer de jornais, revistas e livros, as diferenças entre as escolas se encontram na frequência com que lêem. No que se refere à leitura de Jornais, esta é, geralmente, uma prática semanal, com exceção da Escola da Vila, onde um pouco menos de um terço tem o hábito de leitura diária. São três os Jornais com maior número de leitores em ambas as escolas: o “Diário Catarinense” – jornal de circulação local, é o preferido. Seguem a “Folha de São Paulo” e “O Estado”, este último também um jornal com circulação no estado de SC. Na Escola da Vila outros jornais foram indicados: “Zero Hora” e “Gazeta do Povo” (Jornais do Rio Grande do Sul); “Opinião Socialista” (publicação de uma “tendência” de esquerda); “Folha Universal” (da Igreja Universal do Reino de Deus).

A leitura de revistas, por sua vez, é feita com frequência semanal ou algumas vezes no mês. Os periódicos mais lidos são os semanários “Veja” e “Isto É”. Segue-se a eles, as revistas voltadas para o público feminino, com modas e notícias de artistas de TV com relevante número de leitoras nas duas escolas; as revistas que popularizam resultado de pesquisas científicas, tais como “Super Interessante”, “Globo Ciência”, etc. e “Nova Escola”, utilizadas para o trabalho e que caracterizam uma forma de atualização e aperfeiçoamento no campo de trabalho. Há diferenciações entre as escolas: os leitores da Escola da Vila lêem mais os semanários, enquanto os da Escola da Praia buscam mais as revistas utilizadas para o trabalho docente, com um expressivo número de leitores da Revista “Nova Escola”.

Muito embora a maioria dos docentes indicou ter hábito de ler livros e boa parte deles afirmou que os mesmos foram importantes para a sua formação, há nas duas escolas, um contingente de professores (três (3) da Escola da Vila e cinco (5) da Escola da Praia) que afirmou não ler quaisquer

livros. Dado este que indica um problema de formação do professor: aquele que deve ensinar e incentivar o hábito à leitura, não tem o hábito de ler. Os livros lidos podem ser classificados como, de auto-ajuda e espirituais; os Best Sellers de referência para a formação cultural e que podem ser utilizados no trabalho – como “Tudo que é Sólido Desmancha no Ar”, “O Mundo de Sofia”, “Ponto de Mutação”, etc. – e, por fim, livros propriamente da área da educação escolar. Existem diferenças qualitativas no número de leitores e no direcionamento das leituras: os docentes na Escola da Praia lêem menos, têm o hábito de ler livros menos densos e mais técnicos, voltados para as atividades do trabalho escolar. Registra-se ainda que os livros de auto-ajuda são leituras femininas, enquanto que os homens demonstram maior preferência por livros do campo pedagógico<sup>33</sup>.

### **5.1.3. Situação e Condições de Trabalho**

No caso das escolas e dos professores desta pesquisa, ao que parece, a situação de trabalho na Rede não pode ser considerada ruim, haja visto o número de docentes efetivos com jornada de trabalho de 40 horas e com DE e média salarial entre 6 e 10 salários mínimos. Ainda assim é expressivo o grupo de professores que afirmou exercer outra atividade remunerada além do magistério e mesmo como docente em outra Rede, estadual ou particular. Também é considerável o grupo que indicou ter vontade de, no futuro, deixar o magistério e buscar outra profissão.

### **5.1.4. Trajetória Profissional**

Observando os dados sobre o tempo que trabalha na educação, percebe-se uma concentração de docentes, no conjunto das escolas, com tempo de seis a quinze anos de exercício no setor, seguido daqueles que já trabalham há mais de dezesseis anos e dos que estão em exercício há pelo menos cinco anos. Pensando as faixas de tempo como gerações de

---

<sup>33</sup> O que de certa forma, corrobora com as declarações das professoras (colhidas nas entrevistas e nas observações nas escolas) de que o professor homem “profissionaliza” o ambiente escolar.

trabalhadores<sup>34</sup>: novatos, professores que trabalham até cinco anos; intermediária, referindo-se ao grupo que está entre seis e quinze anos; e mais experientes, aqueles que trabalham há mais de dezesseis anos. Nesse sentido, as escolas se igualam na expressividade do grupo pertencente a faixa intermediária e se diferenciam na configuração das outras gerações: enquanto na Escola da Praia há um equilíbrio entre as gerações dos mais experientes e dos novatos; na Escola da Vila há maior concentração na geração dos mais experientes sendo poucos os docentes novatos no setor.

Em se tratando do tempo que trabalha na Rede Municipal de Educação, observa-se uma mudança no quadro, havendo, no conjunto das escolas, uma concentração de docentes novatos e intermediários, sendo que na Escola da Vila esses dois grupos estão em equilíbrio de constituintes. São muito poucos os docentes mais experientes em ambas as escolas. Esse fato pode ser explicado, tendo em vista ser relativamente recente a contratação de professores para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) – o primeiro concurso deu-se em 1987, antes desta data as escolas que trabalhavam com estas séries tinham seus quadros formados por professores “bolsistas”, isto é, estudantes das licenciaturas ou não, que eram contratados em caráter temporário e com baixos vencimentos (Silva, 1993).

No que se refere ao tempo de trabalho na escola, percebe-se uma concentração de professores novatos, isto é, que trabalham há pouco tempo nessas escolas, muito embora não sejam tão novos no setor educacional. Esses dados parecem evidenciar um rodízio grande por parte dos docentes entre as escolas da Rede, ainda mais se lembrarmos que parcela expressiva dos professores da Escola da Praia são substitutos na Rede e que, por outro lado, a maioria dos da Escola da Vila são efetivos.

A totalidade dos docentes da Escola da Praia, ao ser questionada sobre se já trabalhou em outra escola, respondeu afirmativamente. Na Escola da Vila, apenas uma professora declarou não ter trabalhado em outra escola.

---

<sup>34</sup> A idéia de geração é trabalhada por Inês Assunção de Castro Teixeira em sua Tese do Doutorado.

Com relação às Redes de Ensino em que esses docentes atuaram ou atuam, percebe-se haver maior concentração na Rede Estadual, isolados ou em conjunto com outras Redes, seguido daqueles/as que trabalham em outras escolas da mesma Rede, isto é, Rede Municipal. Observando-se as escolas em separado, nota-se a Escola da Praia tem maior concentração de sujeitos que trabalharam na Rede Municipal.

#### **5.1.5. Prática Docente**

Quanto às séries em que esses professores lecionam, no conjunto das escolas, doze atuam de 1ª a 4ª série, vinte e sete de 5ª a 8ª e, dois que trabalham em ambos os ciclos do Ensino Fundamental, sendo estes um professor e uma professora de Educação Física.

Com relação às fontes de conhecimento mais utilizadas para o Planejamento das aulas, o Livro Didático está em primeiro lugar na preferência dos professores para o planejamento de suas aulas. Tem expressividade também a utilização das Revistas, periódicos e jornais – o que parece indicar que os docentes têm preocupação em trazer o tema, a ser trabalhado com a classe, para a atualidade – , seguida da Proposta Curricular – o que demonstra uma certa afinidade entre os docentes e a política pedagógica do órgão gestor – e os Livros das diferentes áreas do conhecimento, esta escolha está em conformidade com a indicação anterior do tipo de leitura preferido por eles.

#### **a) Evasão, repetência e dificuldade de aprendizagem**

As altas taxas de reprovação nas várias séries do Ensino Fundamental indica ser esse problema um dos mais sérios que vem ocorrendo no sistema escolar no país, parecendo ser, “marca registrada de nosso ensino” (Gatti et al., 1994), a tal ponto que pesquisadores têm falado de uma “*cultura da reprovação*” entre os professores “como traço marcante seja de incompreensão dos processos de construção de conhecimentos e sua avaliação, seja de auto-

afirmação, seja, por alienação e repetição cega de modelos vigentes” (Gatti, 1996, p.87).

Apesar da formação inicial e continuada, a qual os docentes desta pesquisa tiveram e têm acesso, esses continuam, ainda, indicando o aluno e a família como protagonistas da dificuldade de aprendizagem e da evasão escolar. A ampliação da discussão sobre as relações entre contexto social, o papel da escola e do professor, as condições sociais dos alunos e as questões ligadas a aprendizagem, faz parte dos argumentos de professores e professoras como fator explicativo do fracasso escolar. Entretanto ele aparece de forma acrítica, relacionado ao *sistema social perverso* sem trazer para a cena os agentes diretos da educação escolar, qual seja, os próprios professores, diretor, especialistas, biblioteca, etc.

Contudo os docentes— apesar de não ser a maioria – trazem para a cena da discussão da evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem, o problema da qualidade de sua formação, agregado às precárias condições de trabalho, e demonstram estar buscando essa qualificação tanto através dos cursos e seminários de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Ensino e por outros órgãos (SEE, Universidades), como também pela grande procura pretérita, presente e futura (enquanto aspiração para um futuro próximo) de cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Para esses docentes uma boa formação-qualificação profissional é uma qualidade que o professor precisa ter, assim como gostar do que faz, ter compromisso com o trabalho e relacionar-se bem com os alunos.

#### **5.1.6. Caracterização dos docentes entrevistados**

Dentre os docentes de ambas as escolas, alguns foram selecionados para a entrevista, um processo mais aprofundado de coleta de informações, no qual foram levantados pela pesquisadora aquelas temáticas presentes que, do ponto de vista da pesquisadora, melhor expressavam os elementos constituidores da cultura da escola e da profissão docente. Com esses docentes é que foram travados a maior parte dos diálogos que compõe este

estudo e, por isto traz-se neste momento uma breve caracterização, para que o leitor, quando deparar-se com um nome possa ter algumas informações específicas sobre quem é esse ator.

### Caracterização dos docentes entrevistados na Escola da Vila

Nome	Cargo na Escola	Idade	Local Nascimento	Escolaridade	Pós Grad. Latu Sensu	Tempo Magistério	Tempo RME	Tempo Escola	Contr. De Trabalho
LUANA*	Diretora		Interior SC	Matem UFSC			07	03	Conc. DE
LAIS	OE	32		Pedag. UDESC		10	10	10	Conc. DE
SUSY	SE	39	Fpolis	Pedag. UDESC	Sim UDESC	11	11	04	Conc. DE
JOSENILDA	Profa. 5ª à 8ª	33	Interior SC	Biolog UFSC		08	05	05	Conc. 20h
CLÁUDIO	Prof. 5ª à 8ª	34	Grande Fpolis	História UFSC		03	03	03	Conc. 40h
DORINHA	Profa. 5ª à 8ª	40	Interior SC	Matem UFSC	Sim UFSC	25	08	08	Conc. DE
JÉSSICA	Profa. 5ª à 8ª	35	Interior SC	Artes UDESC		11	05	01	ACT 40h
MAGDA	Profa 1ª à 8ª	40	Fpolis	E. Fis. UDESC	Sim UDESC	15	15	05	Conc. DE
JOSÉ LUIZ	Prof. 5ª à 8ª	39	Interior SC	Fil/ E.S/ Teo. FEB/ UFSC		12	6	01	Conc. 40h.
ANAIS*	Profa. 1ª à 4ª	33	Fpolis	Pedag UDESC		15	05	05	Conc. 20h
ROSA	Profa. 1ª à 4ª	42	Grande Fpolis	Ensino Médio		25	24	19	Conc. 40h
JÚLIA	Profa. 1ª à 4ª	29	Interior SC	Letras UFSC	Sim ?	15	07	05	Conc. 40h
MARILENE	Auxiliar Ensino	30	Fpolis	Pedag. UDESC		10	09	09	Conc. DE
JOÃO LUIS*	Prof. 5ª à 8ª		Interior SC	Ed. Fis. UFSC			11	11	Conc. DE

\* Professores que não responderam ao questionário

### Caracterização dos docentes entrevistados na Escola da Praia

Nome	Cargo na Escola	Idade	Local Nacimento	Escolaridade	Pós Grad. Latu Sensu	Tempo Magistério	Tempo RME	Tempo Escola	Contr. De Trabalho
LUIZA*	Diretora		Grande Fpolis	Geografia	-	24	23	22	Conc. DE
SÍLVIA*	OE		Fpolis	Pedag. UDESC	Sim UDESC	13	12	07	Conc. DE
GISELE	SE		Interior SC	Pedag. UFSC	Sim UDESC	14	05	06	Conc. DE
VÍVIAM	SE	28	Paraná	Pedag. PUCPR	Sim UDESC	13	05	03	Conc. 40h
CECÍLIA*	Profa. 5ª à 8ª	34	Grande Fpolis	História UFSC		17	17	14	Conc. DE
TAÍS	Profa. 5ª à 8ª	37	Fpolis	Ed. Fis. UDESC		17	15	10	Conc. DE
VIANNA	Prof. 5ª à 8ª	33	Interior SC	Matem. UFSC		06	03	03	Conc. DE
TÔNIA	Profa 5ª à 8ª	35	Rio Gde do Sul	Biolog.	Sim UFSC	09	05	05	Conc. DE
MÍRIAM	Profa. 5ª à 8ª	36	Fpolis	Letras UFSC		09	09	07	Conc. DE.
JOSIANI	Profa. 1ª à 4ª		Fpolis	Pedag. UDESC		25	23	22	Conc. DE
IRECÊ	Profa. 1ª à 4ª		Fpolis	Ensino Médio		25	25	25	Conc. 40h
CIBELE	Profa. 1ª à 4ª	26	Fpolis	Ensino Médio		09	09	08	Conc. 40h
URSULA	Auxiliar Ensino	31	Rio Gde do Sul	Pedag.		05	02	01	Conc. DE

\* Professores que não responderam ao questionário

### 5.2. Os alunos das Escolas da Vila e da Praia: condição sócio-econômica e cultural

A grande maioria dos alunos e alunas<sup>35</sup> das escolas pesquisadas, encontram-se na idade "normal" para as séries que freqüentam, sendo que parcela pequena (16,76% dos estudantes) tem idade superior ou igual a 16 anos. Cabe esclarecer que considerou-se a idade de 15 anos dentro da média normal, tendo em vista a diferença na data de aniversário, uma vez que o aluno que completa a idade de início de escolarização (7 anos) no segundo semestre do ano de ingresso na escola, não tem garantida a matrícula.

<sup>35</sup> Com relação ao sexo, há um equilíbrio entre meninos e meninas, na Escola da Vila e uma concentração maior de meninas na Escola da Praia.

Esses alunos são nascidos em Florianópolis e moradores na Vila do Engenho, (onde localiza-se a *Escola da Vila*) e na Praia da D. Maria (localidade da *Escola da Praia*) e circunvizinhanças, ali residindo há mais de oito anos ou, praticamente, desde que nasceram. Seus pais e mães, em praticamente metade deles/as, são também originários da Ilha, os demais, originários do Rio Grande<sup>36</sup> (com um grupo maior de pais na *Escola da Praia*) e de outras cidades do Estado de Santa Catarina (aqui a maior parte se localiza na *Escola da Vila*).

Esses dados, se colocam em oposição à idéia veiculada tanto pela Secretaria Municipal de Educação, como por alguns professores da Rede Municipal que consideram a *Escola da Vila* como uma escola onde a presença de alunos ilhéus é bastante pequena comparativamente àquelas localizadas do interior da ilha. Nelas o turismo e a especulação imobiliária não foi tão acentuado e, portanto não provocou ainda uma modificação expressiva na população local. O mesmo se afirmava em relação à *Escola da Praia*, situada na Praia da D. Maria. Esse local, embora seja um balneário turístico bastante freqüentado por estar próximo ao centro e a região ser um dos cartões postais da cidade, a topografia do lugar não permite expansão imobiliária e a pesca ainda em atividade, favorece a permanência do ilhéu no lugar. Nessa escola, a origem açoriana dos alunos é maior do que na *Escola da Vila*, tendo em vista as famílias oriundas de Rio Grande, aliás, conforme conversa informal com uma das merendeiras dessa escola, parece que já houve um certo trânsito dos pescadores entre a Ilha e essa cidade, motivada pela busca de sítios onde houvessem melhores condições de pesca.

O universo de alunos trabalhadores pode ser considerado pequeno. Mesmo o trabalho infantil sendo proibido no país, na realidade brasileira, e Florianópolis não foge à regra, o grupo familiar tem necessitado cada vez mais do trabalho de suas crianças para complementar a renda familiar e garantir a sua sobrevivência – como pode-se observar nos dados que

---

<sup>36</sup> Cidade pesqueira do Rio Grande do Sul, para onde se deslocou parte das famílias dos colonizadores açorianos que por aqui aportaram nos idos de 1748.

seguem. Cerca de 19% dos alunos da *Escola da Vila* e 22% dos da *Escola da Praia*, que estudam nas séries finais do Ensino Fundamental, declararam exercer atividade remunerada, sendo que a mesma ocupa-lhes entre 3 e 6 horas diárias. Somente dezoito alunos declararam trabalhar acima de 7 horas diárias e ter Carteira de Trabalho assinada. Um fato interessante, a ser observado na *Escola da Vila*, é a concentração dos alunos trabalhadores na 5ª e 6ª série (27; dos 39 que declararam trabalhar, estudam nestas séries), exercendo tarefas de *jardineiro* e *babá* na maioria dos casos, como atividades apontadas por grande parte dos alunos que trabalham. O que pode indicar uma mudança na população atendida pela escola que, conforme as informações colhidas tanto entre os professores, como na SME/Fpolis, atende uma expressiva população da classe média. Nesse caso, os moradores “de fora”, profissionais liberais e funcionários públicos com cargos e salários melhores, deixaram de enviar seus filhos para essa escola.

Na *Escola da Praia* as ocupações mais apontadas foram as de *garçom* e *balconista*, havendo ainda um grupo expressivo de alunos e alunas que não indicaram atividade. Além dessas, há ainda uma variedade de outras atividades, que não exigem qualificação profissional, tais como: *serviços gerais; sorveteiro, caixa; lavador de carro; auxiliar de pedreiro; vendedor de pastel, de roupa*, entre outras. O trabalho, na visão da maioria desses meninos e meninas, não atrapalha os estudos, tendo em vista o número de horas a ele dedicado, com exceção dos alunos que têm carteira assinada e que têm mais de sete horas do seu dia ocupadas no trabalho. Esses são os que não têm tempo para estudar. Com a renda que auferem, praticamente a metade dos alunos ajuda, de forma direta, nas despesas de casa passando todo ou parte do dinheiro que recebem para os pais e, de forma indireta, à medida que utilizam para gastos com roupas, com passes (vale-transporte) e mesmo com material escolar o que, retira dos pais o encargo com esses gastos.

### 5.2.1. Significado da escola pelos alunos

Como já constatados em outros estudos que analisam a relação entre as famílias, de grupos sociais de baixa renda, e a escola<sup>37</sup>, os alunos consultados<sup>38</sup>, avaliaram de forma positiva o papel que a instituição representa nas suas vidas. É nela que buscam o caminho da tão propalada cidadania. A escola, nesse sentido, é importante e representa a possibilidade que esses alunos têm de “ter um futuro melhor” – um bom emprego, uma vida futura com mais qualidade – e de serem reconhecidos pela sociedade ou, em suas palavras, “ser alguém na vida”. É o lugar de aprender conteúdos, habilidades, competências e práticas importantes e que poderão possibilitar uma mobilidade social. A relação desses alunos com os saberes e práticas escolares é definida em termos utilitaristas como um “passaporte para o emprego” e garantia do sucesso social. Vai-se à escola para não ser desempregado, ou para escapar de um emprego subalterno (Perrenoud, 1995).

É com essa perspectiva que apontam os professores como o aspecto mais importante da escola e as disciplinas clássicas como Matemática, Português, Ciências e História como aquelas mais valorizadas, por serem fundamentais para o futuro, e não necessariamente por gostarem do conteúdo ou dos docentes. São as disciplinas de Educação Artística e Educação Física as indicadas como as que mais gostam, pelo potencial de liberdade e criatividade que contém.

---

<sup>37</sup> Sobre este tema, muitos estudos foram realizados. Recorre-se ao trabalho de Zago (1996) que analisa as transformações urbanas e as relações da escola e o meio local em bairro de periferia de Florianópolis. Para a autora a natureza dessas relações compreende fatores diversos de discriminação e segregação; que produzem rupturas entre a escola e a família. No entanto, a escolarização em si não é contestada e tampouco negada por essas famílias que, nas rupturas buscam outras escolas (ainda que públicas) que atendem melhor suas expectativas educacionais. Durand (2000), na sua análise sobre a socialização/sociabilidade de jovens do interior da Ilha de SC, ao analisar aqueles com trajetórias escolares truncadas, traz à tona relatos que, na maioria das vezes, indicam o valor que conferem à escola (mesmo que com problemas) como meio de conseguir um emprego fixo e, ao mesmo tempo retratam o quanto longe o estabelecimento de ensino está da vida desses jovens.

<sup>38</sup> Neste caso, aqueles que responderam ao questionário, isto é, que freqüentam o segundo segmento do Ensino Fundamental.

O bom professor, por sua vez, é aquele que explica bem, tem estratégias interessantes – diversificadas – para o trabalho de ensinar, é amigo, bem humorado, compreende e gosta dos alunos, tem domínio de classe, isto é, ajuda a turma a disciplinar-se para o trabalho de aprender. O gostar ou não da aula está, estreitamente vinculado à relação estabelecida pelo professor com o grupo, ou com o aluno individualmente.

Na *Escola da Vila*, os estudantes põem um peso maior nas características mais técnicas ou profissionais do docente. O bom professor é aquele que sabe *explicar bem o conteúdo*. Na *Escola da Praia* esse peso recai sobre características mais afetivas, ou seja, o bom professor é aquele que sabe ser *amigo*. Essa diferenciação pode também estar relacionada com a política pedagógica desenvolvida na *Escola da Vila*, onde está institucionalizado, através do trabalho, tanto dos professores como da equipe pedagógica, uma maior valorização na aquisição dos conteúdos escolares por parte dos alunos.

### 5.2.2. Práticas de leitura

São alunos que, pode-se dizer, têm desenvolvido hábitos de leitura, haja visto o volume de títulos relacionados, quando foram instados a indicar os dois últimos livros que leram. É bem verdade que a maior parte dos livros arrolados são paradidáticos e fazem parte do acervo das Bibliotecas, o que tanto pode traduzir o trabalho realizado pelas bibliotecárias e/ou pelas professoras, principalmente na *Escola da Vila*, onde a Biblioteca tem Projeto de Incentivo à Leitura, como pode, também significar a falta de Biblioteca Pública nas localidades onde se situam as escolas. Aparecem também outras obras que fogem ao que se poderia denominar de “leitura escolar”, com incidência expressiva para os romances espíritas e de Paulo Coelho. Esses livros poderiam hoje ser encarados como parte da “leitura escolar”, apesar do conceito de “sub-leitura” que carregam<sup>39</sup>. Afinal professores e alunos fizeram

---

<sup>39</sup> Em pesquisa realizada com professores de português, Batista (1998) refere-se a preferência demonstrada pelo livro “O Alquimista” de Paulo Coelho, indica ser esta “uma escolha ‘disparatada’ em relação aos padrões de legitimidade” (idem, p.47).

indicação desse tipo de leitura, inclusive, a título de exemplo, “Violetas na Janela”, que é um popular romance espírita, foi citado como leitura por uma professora de Português, além de outros docentes. As revistas também aparecem como fazendo parte do universo de leitura desses meninos e meninas. As revistas “Veja” e “Isto É” figuram lado a lado com aquelas dirigidas especificamente para o público jovem e feminino.

### **5.2.3. Atividades culturais e de lazer**

A TV aparece como fonte de diversão para a maioria desses alunos, que permanecem tempo razoável frente a ela todos os dias. É a partir dela que esses adolescentes e jovens têm acesso aos bens culturais da indústria cinematográfica<sup>40</sup>. Confirmando a hipótese de Bourdieu (1997), a televisão é a única fonte de informação (e acrescentar-se-ia para o caso desses jovens, também de lazer cultural) para uma grande maioria de pessoas. Esses alunos e alunas, sem recursos para participar de outras formas de acesso à arte cinematográfica e outras formas de expressão artística, encontram-se imersos em uma lógica comercial padronizada. Os títulos mais citados indicam filmes de ação da indústria cinematográfica americana, na sua maioria estrelados por atores da moda. Entretanto cabe lembrar que esses meninos e meninas, vivendo na paisagem aberta do litoral talvez possam estar mais livres dessas influências do que as crianças e adolescentes de outros centros, que têm na TV a única fonte de distração. Inclui-se, ainda, junto com a TV os jogos de videogames que possuem a mesma lógica massificadora.

Os alunos de ambas as escolas valorizam os conteúdos clássicos, como Português e Matemática, e os professores que melhor transmitem esses saberes. Buscam, na Biblioteca das Escolas e nas Revistas apreciadas também pelos docentes, elementos de acesso ao saber legitimado que lhes

---

<sup>40</sup> A TV e o Vídeo Cassete foram os veículos mais indicados pelos alunos para assistirem a filmes. Foram poucos os que afirmaram ir ao cinema, o que pode ser explicado por Florianópolis possuir apenas sete salas de projeção e o preço dos ingressos, que é alto, não possibilita que a parcela mais pobre da população tenha acesso a este bem cultural.

garantirão ampliar o capital cultural de origem. Nota-se, entretanto, que elementos de afetividade e sociabilidade<sup>41</sup> também são valorizados e apontados como essenciais para a permanência na escola e para o aprendizado. Nos capítulos dedicados à análise do cotidiano da escola e da constituição das identidades profissionais dos docentes, esses elementos serão trazidos à cena, como componentes e constituidores da cultura de cada escola.

### 5.3 As famílias: a cultura do “mané” na escola

As famílias, cujos filhos freqüentam as escolas em tela, são, na sua maioria, descendentes de açorianos e nascidos em Florianópolis. Na Escola da Praia, é expressivo o número de pais e mães oriundos do Rio Grande do Sul, seguido de um grupo menor que nasceu em outras cidades do Estado de Santa Catarina. Na Escola da Vila esta situação se inverte, sendo maior o grupo de pais e mães catarinenses e menor o grupo de gaúchos.

Pais e mães, em ambas as escolas, igualam-se quanto ao nível social, econômico e instrucional baixo, com renda familiar que gira em torno de um e três salários mínimos e nível de escolarização que indica o Ensino Fundamental incompleto e com alguns pais e mães analfabetos. Preponderam os pais com ocupação manual (*pescador, pedreiro, segurança/vigia, policial, motorista de ônibus, caseiro, comerciário, servente* – ocupações com maior número de incidências entre os pais – *do lar, faxineira, doméstica, cozinheira, comerciária, costureira, caseira* – ocupações com maior número de ocorrência entre as mães), as quais exigem baixo investimento educacional.

---

<sup>41</sup> Para Simmel (apud, Durand, 2000, p. 45) a sociabilidade é uma forma autônoma ou lúdica de socialização, uma vez que não implica em propósitos ou interesses a serem atingidos e tampouco um pauta determinando com antecedência os assuntos a serem tratados. Dandurand, assim se refere: “A sociabilidade não busca resultados exteriores concretos e seu alvo imediato é o sucesso da interação, o fascinante jogo de relações que se cria entre os participantes. Por outro lado, o caráter lúdico da sociabilidade advém, também, do fato de ser uma metáfora da vida, um “jogo social”: a sociabilidade joga com as formas da sociedade. É nesse sentido que a sociabilidade proporciona um sentimento de alívio e liberação em relação às pressões cotidianas da vida: as forças carregadas de “conteúdo” da realidade estarão presentes, porém, de uma forma diluída e sublimadas no jogo simbólico que se estabelecerá entre os participantes, configurando uma miniatura do ideal societário.”

### 5.3.1. Significados atribuídos às famílias ilhoas por professores

A realidade social econômica e de escolarização das famílias dos alunos das escolas em tela, por si só, gera diferenças e conflitos nas relações entre as escolas e as famílias (Zago, 1997). Na visão que as escolas e seus professores têm das famílias, além dos preconceitos e incompreensão da realidade de trabalho que, muitas vezes condicionam a participação dos pais e mães nas reuniões e encontros promovidos pelas escolas, são também agregados preconceitos relativos às características da cultura dos ilhéus. Ou seja, ser “manezinho” da Ilha tem conotação negativa por parte dos docentes que atribuem à cultura açoriana elementos de indisciplina na escola.

Essa representação negativa em relação ao açoriano tem relação também com os embates simbólicos em torno da construção da cidade e o uso que os políticos e partidos fizeram nas eleições de 1996, quando se utilizaram dos conflitos entre os “nativos” e os “de fora” como arma contra os candidatos da Frente Popular que governou Florianópolis até então e cujo Prefeito era “gaúcho”. Com o uso da mídia, instaurou-se um clima de xenofobia que ampliou ainda mais os conflitos já existentes.

Fantin (2000) analisa a construção do “manezinho”, a partir das características das figuras do malandro carioca, do Jeca Tatu e do Macunaíma. No primeiro, a semelhança se revela, principalmente, no traço do bom humor, na astúcia e vivacidade, do saber “viver a vida” e “curtir o ócio”, “no caso do manezinho acentua-se a imagem de que ele não se apega ao trabalho rígido, não tem um “espírito empreendedor”, não se preocupa com o futuro.”(p. 159). No segundo, os atributos que se assemelham dizem respeito tanto a idéia da “caipirização do mané”, pelo seu jeito de falar<sup>42</sup> e de agir, e na preservação dos costumes; como pela imagem da preguiça –

---

<sup>42</sup> Alexandre (1994) em seu Dicionário da Ilha, cita Seixas Neto que assim descreve o linguajar do ilhéu: “O ilhéu tem velocidade lusitana de flexão capaz de pronunciar cinquenta palavras razoavelmente longas por minutos: tem um o som cantado português que sonoriza melodiosamente o vocábulo (...) O nativo ilhéu ainda usa, em pleno curso, e com significado original, palavras lusitanas do século dezesseis, que podem, aos de fora, parecer estranhas e inusitadas: é inegavelmente, o purismo popular.”

característica também de Macunaíma – presente “no discurso dos de fora, que o comparam com o estilo dos trabalhadores de origem italiana ou alemã, caracterizado pela força, disciplina e persistência no trabalho” (p.161). Argumento utilizado por Úrsula (Escola da Praia) para caracterizar a população (pais dos alunos) da localidade da Praia da D. Maria:

“A diferença é a seguinte: o povo alemão é organizado, o italiano também é mais organizado. O açoriano é (gesto com a mão significando “tanto faz como fez”)... os pais não se importam de os filhos não continuarem os estudos, ele vai pra pesca.”

É principalmente, nos atributos vinculados a indolência, ao não esforço e a preguiça, que os docentes apoiam os seus julgamentos sobre o porquê desses alunos serem indisciplinados e da dificuldade de se trabalhar com o ilhéu. Os argumentos sobre eles se apresentam evitados de preconceito, como sendo “coisa de mané”, como o encontrado nos relatos que seguem:

“... eles gostam muito disso aqui ó, da praia, de sol. Assim: “Ah! vamos lá na praia!”, sabe, não querem aula, turmas desorganizadas, eu acho que é aquela estória que a gente diz de: ‘coisa de mané’. Realmente eles não são muito de levar a sério, sabe, aquela coisa de ficar sentado aqui esperando o peixe, se o peixe vem eu como, se não vier eu como amanhã, sem pensar muito além disso, né, eu acho que é bem mais difícil de lidar.” (Josenilda, Escola da Vila)

“... pela questão cultural, é um povo que não tem muita ambição, tá. Eles não têm, assim, aquela preocupação muita que o filho aprenda. (...) é a falta de compreensão da importância de se aprender, de estar buscando, de estar melhorando, né? (...) É uma visão limitada do aprender. (...) eles entram pela escola adentro gritando, berrando, pensam que podem fazer o que querem ...” (Gisele, Escola da Praia)

Justificadas pela paisagem linda, pela vastidão das praias e do mar, pelos apelos de uma natureza que convida a brincar de Surf, a pegar onda, a pescar, a “catar berbigão”, a “catar marisco”, mesmo as tarefas realizadas para alimentar a família são tomadas como brincadeiras que competem com a escola, com as salas de aula e com o trabalho de aprender. Os relatos que seguem, apesar de longos, retratam essa visão do ilhéu pela herança cultural

açoriana, ligada à indolência e à não atribuição de importância ao capital cultural e escolar:

“...o aluno, ele desde pequeno já está acostumado a andar com o pé no chão, no mar, arrastando rede, né? Então ele já está mais em contato com a natureza. De repente ele vem pra escola e é também uma questão da descendência deles, porque eu acho que eles são mais... A Praia eu acho que são mais açorianos mesmo, aquele mais..., eles já têm uma outra característica de cultura, no caso, né?” (Cecília, Escola da Praia)

“...o fato de ele viver na beira da praia, ele ter outras coisas pra olhar, pra fazer, ao mesmo tempo dificulta ter momentos de estudo – eu percebo isso! Os meus alunos têm muitas dificuldades no estudo (...) eu vejo que eles têm maior dificuldade de ter tempo, eles não têm momento pra estudar. É o maior trabalho estar incorporando isso como uma... como assim, escovar os dentes, né? (...) cinquenta por cento dos alunos não fazem os deveres, não têm momentos de estudo, assim, pegar um livro pra ler, eles não têm e é geral. Pessoal litorâneo tem sempre, pô!, jogar uma bolinha na praia, pegar um solzinho, catar conchinhas (...) tem essa questão de ir pescar com o pai, de estar ali na praia, de curtir muito a beleza do mar, o sol nascer, o brilho do sol no mar.” (Anais, Escola da Vila)

“... o pessoal que é mais do interior, ou que não é necessariamente do interior, mas é de outras capitais, por exemplo, não estou dizendo isso como regra, mas geralmente eles são mais disciplinados e responsáveis, normalmente. (...) O pessoal que vem de fora, eles vêm com outra responsabilidade, outra cabeça, eles têm... pra eles, pros outros, parece que a cultura é mais importante. Então, eu não tenho trabalho porque a criança já traz de casa o que deve dar. (...) aqui tem tantas outras coisas melhores pra fazer que a criança deixa a cultura de lado. Não estou culpando as crianças nem os pais, nada, mas é, vamos dizer, pelas maravilhas dessa paisagem... acaba influenciando (...) Agora, veja bem, noto que os pais, aqui em Florianópolis principalmente, o pessoal não é muito ligado à questão de leitura, assim, cultura, de Biblioteca. O pessoal é mais sol e mar, mas isso é mais próprio do litoral, né?” (Dorinha, Escola da Vila)

Os professores da *Escola da Praia*, atribuem ao “nativo” da Ilha, também, uma outra característica, que não foi levantada por Fantin e pelos autores por ela analisados. Refere-se a forma de falar que, além de rápida e alta, muito alta, eles berram, gritam, quando irados ou quando felizes, às vezes, sendo difícil discernir o sentimento que expressam. São “entrões” – não costumam pedir licença para nada, chegam na escola vão entrando e

procurando aquele professor, funcionário ou aluno, com quem querem conversar (brigar). E esse comportamento é relatado pelos atores da escola “de fora”, como algo incomum e que os incomoda bastante.

“Eu atribuo a disciplina, assim, tem um pouquinho a ver com a questão cultural, eles são alunos mais soltos, eles não têm regras, têm poucos limites – sai e volta à hora que querem, não têm tempo de estudar, né? (...) E brigam muito, falam muito alto, pra nós, nos incomoda, a gente que vem de fora nos incomoda muito esse sistema deles, de brigar.” (Tônia, Escola da Praia)

“Eu acho que essa questão, dessa liberdade dos pais, dos alunos, das pessoas que moram aqui na Praia da D. Maria e trabalham aqui na escola, é uma questão, sim, cultural, de ser ilhéu realmente, porque eu nunca tinha visto isso, sabe? Em nenhuma escola, seja pública ou particular, eu nunca vi. Quando uma mãe ou pai quer falar com o professor, ele vai e primeiro se dirige à secretaria, o mínimo, falar com a secretária ou com a servente: \_ “Olha, eu preciso falar com a professora fulana de tal”. Agora, entrar portão adentro, dar de dedo no professor em sala de aula, eu acho um absurdo! E aqui eles falam na rua. Eu não tinha passado por esse tipo de problema antes. Eu acho que é bem específico mesmo, é bem da Praia da D. Maria, é bem daqui, desse pedacinho deles aqui.” (Víviam, Escola da Praia)

Na *Escola da Praia*, foram presenciadas algumas cenas desse tipo. Depois do almoço na cozinha, restavam ainda a pesquisadora, a supervisora e a bibliotecária (que é ilhoa, da localidade da Praia) quando chega à porta uma mãe nervosa que inicia um “bate-boca” com a bibliotecária à respeito de um bilhete que ela mandou para os pais cobrando um livro que não foi devolvido. As duas se envolvem na discussão e deixam de prestar atenção sobre a hora, o local e as pessoas que presenciavam a cena – que optaram por sair “à francesa” ou “de fininho” (conforme expressão local), ao invés de intervir na discussão.

Note-se que tanto no relato de Víviam, como na descrição da cena presenciada, um elemento é posto: as pessoas do lugar se envolvem nesse tipo de “entrevero”<sup>43</sup>. Em nenhum momento, foi presenciado cenas entre professores “de fora” e pais “nativos” da Ilha. Nesse sentido, questiona-se se

---

<sup>43</sup> Expressão local para designar disputas e pequenas brigas.

esse tipo de comportamento é característico do ilhéu, ou se o fato de nessa escola<sup>44</sup> haver um contingente maior de pessoas do local trabalhando (tanto os docentes como os auxiliares de serviços gerais e as merendeiras) facilita esse tipo de atitude. Aqui, o fato de o docente pertencer à localidade da escola, pelo menos em uma primeira aproximação, se se faz dele um maior conhecedor da realidade do aluno, também possibilita que participe com maior intensidade nas intrigas locais e desloque-se da função que desempenha, como profissional, na escola. Esta questão exige aprofundamentos que, os limites desta pesquisa impossibilitam.

Um outro acento nos relatos dos docentes sobre essa característica de “mau comportamento” (ou comportamento fora dos padrões da bonomia) do “nativo” da Ilha, relativiza o sentido de universalidade da cultura ilhoa. Os professores indicam haver diferenças entre as localidades na Ilha e de ser esta uma característica muito particular da Praia da D. Maria. Tanto é que esses foram argumentos utilizados somente pelos atores da *Escola da Praia*. A experiência que tiveram em outras escolas da Rede, possibilita que analisem as diferenças entre os estabelecimentos de ensino conforme a localidade onde está inserido.

“Eram todos ilhéus, mas a gente sente uma certa diferença. Eu trabalhei em Canasvieiras, os alunos eram completamente diferentes dos daqui da Praia da D. Maria, mais tranquilos, mais calmos, coisa que aqui já não são. Trabalhei no Ribeirão também, já completamente diferente. Trabalhei na Costeira que é parecido com aqui (...) já mais agressivos, mais críticos. Tem uma diferença bem grande.” (Míriam, Escola da Praia)

“... a diferença de comunidade é muito forte. O Ribeirão é uma comunidade mais fechada e em contrapartida os alunos são mais quietos, vamos dizer assim. Aqui na Praia, a primeira vez que eu vim eu não fiquei, (...) eu não consegui, tive que voltar!” (Cecília, Escola da Praia)

Essa diferenciação não obedece apenas a um critério. Por um lado, encontram-se relatos analisando a Praia da D. Maria como uma

---

<sup>44</sup> Onde situações e relatos dos docentes são mais expressivos quanto a esta característica.

comunidade<sup>45</sup> fechada, pequena, onde não chega todos os dias pessoas de fora e, por isso os moradores têm essas características de “donos do pedaço<sup>46</sup>”, de “donos da escola”. Em contrapartida, encontram-se relatos atribuindo à comunidade do Ribeirão da Ilha esses mesmos elementos (fechada, pequena), mas que lhe conferem calma e tranquilidade nas relações. Nesse caso, é reforçado o fato dos pais e dos professores se visitarem. Por outro lado, Canasvieiras, Ingleses – localidades onde houve mudança muito grande na população local, descaracterizando quase que completamente a paisagem geográfica e humana, nos últimos 20 anos – e onde as escolas atendem um número de alunos expressivamente maior que o atendido pela *Escola da Praia*, há uma maior heterogeneidade na população local, não sendo atribuído aos pais as mesmas características de incivilidade<sup>47</sup>.

Essa diferença nas relações entre famílias e escola, é atribuída por alguns professores à cultura açoriana, como uma característica do “nativo” da Ilha. Contudo também apontam para a diversidade existente no interior da cultura ilhoa, ou seja, não há somente um “jeito de ser” ilhéu (essencialista e universal), os “nativos” se diferenciam. Os “manezinhos” do Ribeirão não têm as mesmas dinâmicas e práticas que os da Praia da D. Maria. A diferença é, então, explicada pela forma como o turismo chega nessas comunidades:

“... tem alguma coisa diferente com o nativo de beira de praia e o nativo mais agricultor. Na Praia, eles têm uma vida no inverno, têm uma vida no verão, entende? Isso influencia bastante, né? No Ribeirão inverno e verão é a mesma coisa, na Praia muda totalmente, é milhões de outras pessoas que vêm...” (Tônia, Escola da Praia)

---

<sup>45</sup> Utiliza-se o termo comunidade conforme o uso geral e o sentido atribuído pelos docentes que sempre que se referiam a uma localidade, utilizavam o termo comunidade. Comunidade aqui é sinônimo de localidade.

<sup>46</sup> “Pedaço”, é uma categoria da sociologia urbana, que representa formas específicas de sociabilidade e apropriação do espaço (Durand, 2000). O sentido ora empregado, diz respeito ao “adonamento” do espaço pelo morador que resiste dividi-lo com “os de fora”.

<sup>47</sup> O que relativiza uma possível hipótese da classe social, popular, como elemento diferenciador – a civilidade estaria ligada ao fato de a população atendida ser pobre e recoloca o acento na questão cultural.

A Praia da D. Maria, neste caso, congrega dois aspectos que a princípio são opostos: é uma comunidade fechada no inverno, e no verão se abre para os turistas que modificam a paisagem humana do lugar. São muitas e diferentes as pessoas que chegam, lotando as Pousadas, os Hotéis, as Casas de Veraneio e a própria casa dos moradores que, mudam-se para um “barracão” construído nos fundos do terreno ou, para a casa de parentes. São costumes, visões de mundo, ritmos diferentes e até divergentes (gaúchos, paulistas, mineiros, argentinos, entre outros) que convergem para a comunidade que ao mesmo tempo que necessita do mercado do turismo, choca-se e rivaliza com os costumes dos “de fora”, dos “estrangeiros”. *Pari passu* em que procuram manter seus costumes e visão de mundo, esses também são modificados, pelas condições objetivas postas pelas mudanças que enfrentam com a abertura da cidade para o turismo.

Entende-se que a temática da relação escola *versus* população local, longe de estar esgotada nesta discussão – e nem é essa a pretensão deste trabalho – merece ser analisada com maior profundidade, vindo ocupar a posição emergente dentre os objetos de estudo de pesquisas<sup>48</sup>. Principalmente a partir de um olhar sobre como a população local interfere, participa e impõe sua marca na identidade da escola.

Tanto os argumentos encontrados nos relatos dos docentes, como nas observações das escolas, confirmam a hipótese inicial deste trabalho, de que as escolas se diferenciam também, conforme a cultura do local onde está situada. Ou seja, os elementos da cultura da população local constituem ingredientes fundamentais que integram o “caldeirão cultural” de cada escola. Fazendo com que em cada estabelecimento de ensino, se teçam relações e inter-relações que os diferenciam um do outro, conferindo-lhes uma identidade própria.

---

<sup>48</sup> Pelo menos entre os pesquisadores brasileiros, uma vez que tanto na França como na Inglaterra esta temática constitui linha de pesquisa, entre os Sociólogos da Educação.

### 3.

#### **SIGNIFICADO DAS HIERARQUIAS E RELAÇÕES DE FORÇA NA CULTURA E NO COTIDIANO DAS ESCOLAS**

Perceber a escola como um espaço sócio-cultural estruturado, significa percebê-la a partir do sentido diacrônico que perpassa o conceito bourdiniano de Campo. Ou seja, um espaço de posições ou de postos e funções que preexistem ao estabelecimento de ensino e são parte da estrutura hierárquica da instituição escolar. Postos como o de diretor, especialista, docente, aluno, pai, entre outros, ocupam lugares diferentes na configuração da escola e suas atribuições estão inscritas e são normatizadas pela Secretaria Municipal de Educação (órgão gestor das escolas aqui estudadas).

A consistência desses postos é, entretanto, conferida pelos atores que os ocupam e pelos significados que conferem às funções que desempenham. Nesse caso, as funções podem se dar: 1) em conformidade com as normatizações emanadas da SME, no sentido do “poder burocrático” atribuído por Weber (1991); 2) no sentido Weberiano de “poder tradicional”, ou seja, aquele baseado na crença, nas tradições e na legitimidade daquele que simboliza a autoridade como representante dessas tradições ou, ainda, 3) no sentido de “poder carismático” de um líder escolhido tendo em vista uma relação de confiança pessoal ou de interesses comuns em torno de um projeto de escola.

Nesse sentido, a cultura da escola é, então, tecida também a partir das teias de significados construídas nas relações de força (lutas, conflitos, diferenciações, alianças, associações) pela manutenção e resignificação desses postos de poder. Assim, para que se possa analisar a cultura engendrada no cotidiano de cada escola, faz-se necessário que sejam aclarados os significados atribuídos pelos atores (neste caso específico, os professores) aos postos de diretor e especialistas, os quais ocupam posição de poder diferenciadas no campo escolar, e têm responsabilidade pela

articulação do projeto pedagógico da escola. Aqui interessa analisar os princípios de diferenciação e de amálgama, isto é, os elementos que são incorporados à cultura das escolas pelas relações de poder vivenciadas entre professores, especialistas e direção.

### 1. Diferentes percepções do posto de Diretor Escolar

Na opinião do conjunto dos docentes (professores e especialistas) das escolas pesquisadas, a *Direção* parece exercer pouca influência sobre o trabalho dos professores. Na *Escola da Praia*, no entanto, a percepção do trabalho da diretora vem sempre associada a um aspecto de crítica do exercício da vigilância e controle sobre professores e alunos, como também ao não encaminhamento de decisões tiradas pelo conjunto dos docentes nas reuniões. Nesse caso, a direção e os docentes nem sempre estão de acordo, o que corrobora o sentido autoritário conferido ao diretor. Na *Escola da Vila*, a direção foi também responsabilizada pela falta de disciplina tanto de alunos como de professores, não tanto pelo exercício do controle, mas justamente pela falta dele. Tais situações evidenciam diferentes formas de objetivar a função de direção em cada uma das escolas estudadas e apontam para a construção de relações específicas em cada uma delas, incorporando diferentes elementos à cultura das escolas.

A diretora da *Escola da Vila*, Luana, se apresenta como uma pessoa dinâmica. Dinamismo que a levava a ter participação ativa em quase todos os momentos da escola. Podia-se encontrá-la organizando os murais, algo que confessou fazer por gostar e para substituir a falta que sentia da atividade em sala de aula. Os murais aparecem como forma de democratização das informações de interesse da escola, quer seja algum acontecimento importante no cenário nacional, no cenário político municipal, ou nas questões administrativas e pedagógicas da escola<sup>1</sup>. Também nessa escola e com a atuação efetiva de Luana, os murais eram utilizados para pôr em

---

<sup>1</sup> Como por exemplo a queima do índio Galdino, por jovens em Brasília; informações sobre a CPI das letras do governo do Estado; as discussões do Estatuto do Magistério Municipal, reuniões e preenchimento de cargos no Conselho da Escola, entre outras.

evidência as práticas sociais e o capital cultural valorizado pela escola, como as poesias, os desenhos, os trabalhos feitos pelos alunos, também a proposta de um dia diferente na Escola da Vila, ou “Escola da Vila em clima de férias” quando os alunos das turmas de 8ª série, organizaram atividades para o último dia letivo do primeiro semestre; e a Feira de Roupas e Sapatos Usados, como forma de arrecadar fundos para a Formatura.

Ao que parecia, a diretora procurava relacionar-se com todo o pessoal da escola. Almoçava eventualmente na cozinha da escola junto com o grupo de professoras de 1ª a 4ª e do professor de 5ª a 8ª que ali faziam a refeição. Sempre que presente na escola, participava dos recreios na sala dos professores, aproveitando este espaço, na maioria das vezes, para socializar informações e discutir questões pedagógicas e administrativas do cotidiano escolar, do Sindicato ou da SME com os demais docentes. Eram raros os momentos que estava na sala dos professores apenas para conviver com eles, sem nenhuma outra intenção que não a de estar junto com seus pares.

É nesse contexto que se insere o perfil da atuação de Luana, que assumia a maioria das tarefas demandadas pelo Conselho de Escola, principalmente aquelas que exigiam constante ida aos órgãos públicos – MEC, Receita Federal, etc. – para a busca de informações no momento de elaboração do Regimento do Conselho de Escola e da discussão acerca da verba destinada pelo Governo Federal às escolas pelo “Programa Acorda Brasil”, afinal a SME foi enfática ao determinar que somente as Escolas que tivessem APPs é que poderiam candidatar-se. E ia à SME (juntamente com a Equipe Pedagógica da escola e um grupo de mães – representantes do segmento dos pais no Conselho de Escola) cobrar a falta de professores para as turmas de 1ª série. Também discutia, junto à equipe pedagógica da escola, a organização da pauta das Reuniões Pedagógicas, dos Conselho de Classe e das Reunião de Pais, as quais costumava estar presente. Participava inclusive no Projeto Séries Iniciais, na falta de professor de Matemática que quisesse assumir as discussões junto aos professores de 1ª a 4ª série.

A ampliação das atribuições e responsabilidades do diretor eleito, é de difícil encaminhamento no cotidiano escolar. Principalmente se ele tiver dificuldade de delegar competências e de cobrar tarefas, caso de Luana que, tendo em vista as necessidades da escola e para não ver morrer alguma idéia ou decisão coletiva (seja das Reuniões Pedagógicas e outras, ou do Conselho de Escola), terminava por assumir todas. Em verdade, este é um paradoxo vivido por aqueles que têm forte compromisso com um ideal de escola, mesmo quando este ideal é compartilhado por um coletivo de atores que trabalham juntos. As experiências vividas por cada ator, faz com que a centralidade daquele ideal tenha pesos diferenciados em suas vidas e ações, evidenciando, por vezes, entendimentos nem sempre sintonizados sobre questões de condução e encaminhamento de processos da democratização do espaço escolar (a presença dos pais e a relação com os alunos, por exemplo). Luana, nesse caso, ao colocar uma centralidade maior no ideal de democratização do espaço escolar, ao não exercer a liderança pela qual o processo eletivo deu-lhe legitimidade para delegar tarefas e atribuições, correu o risco de “carregar o piano nas costas”. À medida que se colocava disponível para assumir cada vez mais responsabilidades, permitia aos demais atores da escola acomodarem-se e demitirem-se de tarefas que, muitas vezes, poderiam ser por eles realizadas. Talvez isso viesse a propiciar um maior compromisso com as questões do cotidiano escolar. Nesse caso, o acúmulo de responsabilidades, por vezes, terminava por transmutar-se em um estilo ativista e centralizador que pouco contribuía para o projeto de escola democrática.

No que diz respeito à relação que estabelecia com os pais dos alunos, apresentava um estilo de calma e de acolhimento. Nas poucas vezes em que pode-se observar encontro entre a diretora e pais<sup>2</sup>, Luana dirigiu-se a eles

---

<sup>2</sup> Nas duas escolas pouco se observou a presença dos pais em momentos que não fossem os formais de Reuniões específicas com a “comunidade escolar”. Não que os pais não fossem às escolas. Sempre ficava-se sabendo através de conversas com os professores e com outros atores do cotidiano escolar, de fatos envolvendo a presença de pais na escola. Entretanto, ao que parece, de alguma forma, não foi aberto à pesquisadora presenciar tais encontros. Na Escola da Vila, houve ocasiões em que foi pedido para que saísse da sala-dos-professores para que um pai fosse atendido. Na maioria das vezes, estes encontros se realizavam à porta fechada na sala dos especialistas. Nesse caso a escola priorizava o respeito à individualidade dos pais.

como “pai” ou “mãe”, ouvindo o que tinham a falar e respondendo de forma persuasiva. Nas reuniões de pais, mesmo quando havia alguma exaltação dos ânimos, com os pais reclamando de atitudes da escola ou desse ou daquele professor em particular, sua atitude foi sempre a de ouvir e explicar-se em nome da escola ou do professor, acolhendo as posições das famílias e discutindo a proposta pedagógica da escola.

No trato com os alunos, sempre que foi possível observar – e não foram raros os momentos – a calma e a afetividade se fizeram também presente, ouvindo e respeitando o que tinham a dizer. Os alunos, por sua vez, demonstravam aprovar a atitude da direção em relação a eles, como no caso em que, para não trazer problemas para Luana, resolveram suas pendências brigando depois da aula, fora da escola. Em conversas, sobre o problema de indisciplina que a escola estava vivenciando, mostrou-se preocupada com a atitude dos professores em relação aos alunos, como pode-se observar, neste excerto do diário de campo:

“Rute sai da terceira aula reclamando de dois alunos, um deles, Rubens – o menino do candomblé – que no outro dia ficou fazendo os exercícios na sala dos professores, por não estar conseguindo trabalhar com a turma. Ele – Rubens – chega logo em seguida e Luana pega-o para uma “conversinha”. É bastante habilidosa ao conversar com ele, chama-lhe a atenção sem reclamar ou dar uma “bronca moralista”. O menino argumenta que só veio para a escola hoje porque a mãe o obrigou, não queria vir porque já era sexta-feira e estava cansado. Luana alerta-o de que está prejudicando a si próprio não vindo à escola e não aproveitando o que ela pode lhe oferecer. Depois que o menino sai, continua conversando comigo e avalia que há um descompasso entre a forma como a equipe pedagógica e os professores vêm trabalhando com os alunos: a primeira ouvindo-os, procurando sempre discutir e aproveitar a opinião deles; os últimos tratando-os de forma autoritária. Conta o caso de Magda – a qual considera ser uma professora com idéias “legais” e bastante críticas – que saiu da sala de aula “batendo boca” com um aluno. Chamou-os para a sala da Equipe Pedagógica, uma vez que estavam chamando a atenção de toda a escola, e procurou conversar com os dois. Enquanto Magda falou o menino ficou quieto, ouvindo; quando chegou a vez de o aluno falar, a professora não quis ouvi-lo, chamou-o de mentiroso e saiu batendo a porta. O aluno recusou-se a continuar conversando até mesmo com Luana e mais tarde, depois de muita insistência por parte dela, questionou-a se ia ouvi-lo. Fala-me também do caso de um outro professor que

cada vez que passava pela carteira de um aluno, dava um “peteleco” na orelha, mesmo com o menino pedindo para que não fizesse. Na terceira vez, o menino saiu da sala chorando. Luana passava por perto e viu quando o menino saiu do banheiro, onde foi chorar, e conversou com ele. Chamou o professor que não gostou nem um pouco de ser chamado a atenção na frente do aluno”.

Essas atitudes, ao mesmo tempo que delimitam uma política pedagógica de valorização do aluno, criam resistência por parte dos docentes com relação ao poder delegado à direção. Parte dos professores avalia a direção, como “sem pulso”, isto é, que não consegue imprimir um direcionamento, um clima de trabalho e de respeito às regras já estabelecidas pelo grupo quanto a organização da escola. Para esses professores falta à Luana “pulso firme” para cobrar, tanto do aluno quanto do funcionário ou do docente, como pode-se observar no relato de Rosa (professora das séries iniciais do Ensino Fundamental):

“Olha! Tem que ter pulso firme – falando bem o português – tem que ter pulso firme, de cobrar. De cobrar tudo, desde aluno até funcionário. (...) É botar no papel e fazer acontecer. E dar um boa freada naqueles alunos.(...) Já nem precisa nos alunos, porque fazendo acontecer o que está no papel, pronto. Os alunos já se freiam. Uma boa direção ali vai dar uma geral, assim. Ali a gente vê de tudo, tem professores que nem se dão ao respeito! Não respeitam o aluno, não se dão o respeito. Mas tem que exigir esse respeito, né, tem que se portar de tal maneira que a pessoa é respeitada.”

Ou esta fala de Magda

“... pra ti conseguir a organização tem que ser um pouco autoritário. (...) Porque a Luana era ótima tudo e tal, mas chegava na hora o pessoal lá não... Porque tem uma coisa, se tu quer conseguir alguma organização tu tem que ter um pouco...”

O perfil de Luíza, diretora da *Escola da Praia*, remete a um estilo de direção bastante diferente do de Luana. O fato de já ter sido moradora da Praia da D. Maria possibilitou-lhe um maior conhecimento de seus moradores, sabendo o nome e a situação da maior parte deles na localidade. Fato que em princípio, pode facilitar a comunicação com as famílias. Entretanto, ao que parece, isto não significava ganhos pedagógicos

para a escola. Luiza, demonstrava compartilhar a mesma visão de mundo, a mesma concepção de escola e o mesmo modo de relacionar-se com a população do entorno da escola. Nas reuniões de pais, Luíza quase sempre terminava discutindo acaloradamente com algum deles. O relato extraído do diário de campo, referente à observação de uma reunião de pais que tinha como tema a indisciplina dos alunos, serve de ilustração para este argumento:

“... tendo em vista o adiantado da hora, algumas mães mostram-se preocupadas com o horário. Pede [Gisele] que, para a próxima reunião, organizem-se para ficar todo o tempo da reunião sem preocupar-se com o almoço e/ou outras coisas do dia-a-dia. Luiza interrompe Gisele e dá uma “bronca” nos pais, dizendo “a gente agüenta os filhos de vocês, por que vocês não perdem meia manhã para vir conversar com a gente?” (...) Um pai bate boca com Luiza sobre a injustiça cometida com o filho. Ela fica nervosa, avermelha o pescoço e começa a citar nomes de filhos de pais presentes que estudam na 7ª série. (...) E fala para o pai: ‘eu conheço todos aqui, às vezes, acho que conheço mais do que os pais’”.

Luiza demonstra autoritarismo na forma de relacionar-se com a comunidade, e apresenta uma concepção conservadora de escola, que se coloca acima de julgamentos e avaliações por parte de seus usuários. Nesse caso, o pai é necessário à escola na medida em que se coloca como um prolongamento dos “ensinamentos” dela recebidos e por ela solicitados. As famílias, como seus filhos, não são reconhecidas como portadoras de conhecimentos e saberes, que devem ser compartilhados com a escola, num processo de reflexão conjunta sobre sua função social. Ou seja, a construção conjunta de um projeto político pedagógico para a escola, no qual esteja claro o papel de cada segmento integrante da comunidade escolar.

Tratamento parecido com o que dispensava aos pais, era tido com os alunos. Na escola seu apelido era o de “generalá”, sempre atenta que estava para os deslizos de comportamento dos alunos. No pátio e nos corredores era provável encontrar Luiza chamando a atenção de algum menino ou menina por motivos vários: namoro dentro da escola; chegada tardia, etc. Inclusive nas salas de aula, Luiza irrompia sala adentro, na maioria das

vezes, sem pedir licença aos professores, para chamar a atenção deste ou daquele estudante, ou questionar o professor, se ele permitiu a saída ou não do aluno.

Essa forma de lidar com os alunos e mesmo com os professores, não respeitando seus espaços de autoridade, propiciava uma cultura de não respeito com o espaço da sala de aula. Com exceção da equipe pedagógica, os outros funcionários da escola, a secretária, as auxiliares de ensino ou mesmo a merendeira, entravam nas salas de aula sem pedir licença aos professores. Em uma ocasião, uma auxiliar de ensino adentrou à classe e começou a falar com os alunos sem se dar conta de que eles estavam em um momento de avaliação – foi necessário que a professora alertasse que a classe estava em “prova” e pedisse que viesse em outro momento.

Esses valores eram apreendidos e incorporados pelos discentes que, de certa forma, utilizavam-se desse estilo de direção para, na sala de aula, manipularem os professores, num jogo de força a respeito de quem tinha o controle da turma e da aula. Não raro saíam da sala sem comunicar ao professor e iam para a secretaria delatar à Luiza o colega que estava “incomodando” o professor e atrapalhando a aula. A atitude da diretora, invariavelmente, era a de vir até a classe dar bronca – que era exatamente o que queriam.

No que se refere aos professores e demais funcionários, essas atitudes favoreciam o aparecimento de grupos de disputa: os “protegidos” ou que comungavam idéias parecidas com as dela e os “outros”, que se posicionavam contrários ao estilo e política de trabalho da diretora. O primeiro grupo era formado principalmente pelos funcionários que trabalhavam com Luiza na secretaria da escola, pelas merendeiras e faxineiras do turno matutino e por algumas professoras que trabalhavam há mais tempo na escola. As professoras davam-lhe apoio, porém, este era restrito a algumas situações, principalmente àquelas referentes à gestão do comportamento dos alunos.

Na percepção dos docentes do grupo de oposição, Luiza “é de lua”, ou seja, não tem coerência, não favorece a ética, não se preocupa com o relacionamento do grupo. Na sala dos professores, quase todos os dias Luiza era tema da conversa entre os docentes: ora uma professora reclamava da atitude da diretora que não via com “bons olhos” e dava “pito” nos professores quando estes saíam da sala de aula com a classe para trabalhar fora (ou no pátio ou na praia); ora outra professora reclamava da atitude arbitrária de Luiza em trocar aluno de sala de aula, sem consultar a equipe pedagógica ou a professora da classe; ora a reclamação referia-se a discriminação com que a direção tratava os funcionários (a alguns era possibilitada a saída da escola para tratar de assuntos de carreira ou particulares, a outros não). Esse clima de descontentamento e receio aparece claramente nos seguintes excertos do diário de campo:

“Úrsula e Branca [Auxiliares de Ensino] reclamam da falta de professores. Úrsula reclama que nunca pode faltar, se falta leva o maior sabão de Luiza. Já o professor falta e nem vai pra folha.”

“Alma pergunta por Luiza e Úrsula responde: - não vê que a escola está mais calma hoje? Ela não veio, nem ontem!”

É ilustrativo o diálogo travado entre professores em uma Reunião Pedagógica durante uma dinâmica em que os docentes deveriam modelar um boneco (aluno) na argila<sup>3</sup>:

“Isabel brinca com Ronaldo, falando pelo boneco que modelou, com voz diferente: \_ você chegou atrasado, viu? Gisele, do seu canto, interrompe a brincadeira falando pelo seu boneco: \_ tem que passar pela direção!”

Está presente nas percepções dos docentes das duas escolas a questão do controle (da autoridade inerente ao posto de direção) notadamente o mais alto cargo na hierarquia dos postos e funções no interior da escola. As formas de exercício do poder são questionadas. Na *Escola da*

---

<sup>3</sup> Dinâmica realizada em um Conselho de Classe, com o objetivo de iniciar a reflexão sobre o papel da escola e do professor no processo de aprendizagem do aluno.

Vila os docentes reivindicam da diretora o desempenho do papel de autoridade de tipo carismático (Weber, 1991), ao qual foi investida pela força das urnas que, qual "força mágica", resolveria os conflitos presentes no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo reivindicam a assunção de uma autoridade de tipo burocrático (Idem), ou seja, a não observação das regras por alunos, que são indisciplinados, e por professores que são faltosos, deveria ser cobrada por Luana e obedecida em decorrência da legitimidade e competência conferida pelas regras técnicas e normas do posto de diretor de escola.

Na *Escola da Praia*, é também o exercício da autoridade que está colocado. Aqui, o poder é exercido de modo tradicional (Ibidem) e os atores pleiteiam uma maior democratização do exercício de poder da diretora, ouvindo e encaminhando as propostas feitas em reuniões coletivas. Isso é, reivindicam que Luíza cumpra ou seja fiel ao contrato democrático estabelecido ao ser investida no cargo de diretora pela eleição dos atores da comunidade escolar<sup>4</sup>.

O posto de direção das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde 1986, vem sendo preenchido através de eleições envolvendo a comunidade escolar como parte do projeto de democratização e melhoria da qualidade da escola pública, ensejada pelo governo municipal que deu corpo a recém criada Secretaria Municipal de Educação. Até essa data a direção de uma escola era ocupada como um "cargo de confiança" e, por isto mesmo, seu provimento se dava por meio de nomeação e por indicação política. Processo este, que atendia muito mais às necessidades de "barganha política" do que às questões propriamente pedagógicas. Por trás do "cargo de confiança" encontrava-se uma prática fisiologista, mantida ainda hoje por políticos que negociam o voto por empregos e estabelecem uma

---

<sup>4</sup> Por comunidade escolar denomina-se o conjunto de profissionais da escola, alunos (mais especificamente os de 5ª à 8ª série) e seus pais ou responsáveis.

relação de dependência com as lideranças das localidades e entre estas e a população do local<sup>5</sup>.

O processo democrático de escolha dos diretores escolares, de certa forma, já consolidada nas escolas públicas do município, é aceito e referendado pela quase totalidade dos atores das escolas<sup>6</sup>. No relato de Irecê (Escola da Praia), no entanto, denota-se um certo saudosismo da época em que o diretor não era eleito, ao comparar o atual clima de conflito com à anterior harmonia entre os atores no cotidiano escolar. Por outro lado, à medida em que o olhar da pesquisadora deteve-se nas entrelinhas dos relatos das entrevistas, essa relação entre o aumento dos conflitos e a eleição para diretor, teve maior visibilidade. Principalmente nas falas de professoras **mais experientes** e que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando comparam a atual direção com direções anteriores à instauração do processo de eleição nas escolas. Nesse momento, relembram a horta que florescia e servia no preparo da merenda, a organização, a disciplina dos alunos, os relacionamentos entre professores e com a direção, o "pulso firme" deste(a) ou daquele(a) diretor(a). Nota-se aqui, que o controle sobre as relações e interações no cotidiano escolar parece ser o "pano de fundo" para os significados que as professoras mais experientes e os demais docentes, em ambas as escolas, atribuem à função do diretor de escola.

Esse conflito é inerente ao processo de eleição de diretores, uma vez que ele explicita os debates entre os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários), trazendo à tona grupos de interesses diversos que confrontam-se, disputam espaço, discursos e significados sobre a função do diretor e sobre os rumos da administração da escola. E, nesses termos, o controle e gestão dos conflitos e interesses do

---

<sup>5</sup> Se este processo foi rompido com a instauração das eleições para a escolha do diretor de escola, ainda se mantém para o provimento do cargo de secretária da escola.

<sup>6</sup> O atual governo à frente da Prefeitura de Florianópolis, voltou à antiga prática da indicação e as eleições que se dariam neste ano (2000) foram vetadas. As comunidades escolares (pais, alunos, professores e funcionários) rebelaram-se às ordens da SME e realizaram as eleições para direção no mês de julho. Pela mídia pode-se acompanhar a luta das escolas por referendar o processo de escolha de diretor, o que demonstra o quanto esta prática se encontra já enraizada nas escolas da RME.

cotidiano da escola, se coloca como o pivô em torno do qual a teia de significados da cultura de cada escola aflora.

O exercício dessa autoridade, entretanto, é hoje polêmico, dado o caráter que o diretor eleito tem como representante das reivindicações da comunidade escolar junto à SME. Por outro lado, a eleição não retirou do cargo a função do diretor ser, dentro da escola, o representante da SME, mesmo que não mais de exclusiva confiança. Esta ligação com a Secretaria de Educação, se encontra listada nas atribuições do diretor, emitida por este órgão. Assim, ao diretor do estabelecimento de ensino cabe o papel de “Informar oficialmente à Secretaria de Educação, dificuldades no gerenciamento da unidade escolar, bem como solicitar providências no sentido de supri-las” (SME, 1998)

A direção não é uma função das mais fáceis de ser exercida no interior da escola. E isto independente da forma como o cargo é provido, quer seja por indicação política, por concurso ou por escolha da própria comunidade escolar<sup>7</sup>. Nas duas primeiras formas de provimento do cargo, a competência da direção está mais clara. No “cargo de confiança” (esta confiança é obviamente com relação ao partido, ou ao político que a indicou), a direção constitui-se em uma instância de dominação e legitimação do poder político de uma classe. O diretor, nesse caso, está colocado como alguém de fora do grupo, compromissado com as políticas educacionais de quem o escolheu, e exercendo vigilância e controle sobre as ações dos atores no cotidiano escolar (Rezende, 1995). Já o concurso público confere à função uma “aura” de moralidade ao mesmo tempo que, segundo Paro (1995, p. 115) reduz a uma dimensão meramente técnica:

“...como se ao diretor, responsável último pelo funcionamento da unidade escolar, bastasse uma competência técnico-administrativa que o capacitasse a gerir os recursos a sua disposição (que recursos?), promovendo, assim, o “bom funcionamento” da escola”

---

<sup>7</sup> Este fato fica claro nas análises realizadas por Paro (1995) em escola do Estado de São Paulo, onde o provimento do cargo de diretor é feito por concurso público. Como também no estudo de Rezende (1995) que analisa a função de diretor no cotidiano de uma escola de Brasília, naquele momento, um Cargo de Confiança.

Como gerente, o diretor termina por relegar para segundo plano a dimensão pedagógica de seu trabalho, fixando-se no aspecto administrativo e cumprindo as exigências burocráticas do órgão gestor. Neste caso, a autoridade é a de um gerente administrativo-burocrático, cumpridor das ordens superiores. O “bom funcionamento da escola” tende a significar o mínimo de problemas e reivindicações possíveis.

A eleição é a forma melhor e mais democrática de preenchimento do posto de Diretor Escolar. Paro, no texto já citado, indica a imperiosidade do diretor ser escolhido pela comunidade, tendo em vista à necessidade da sociedade civil, em particular dos “usuários da escola pública”, em controlar de forma mais efetiva e premente, as ações do Estado. Para o autor:

“Esse controle é condição essencial ao funcionamento de uma sociedade que pretenda democratizar-se. A questão central é, pois, buscar formas de pressionar o Estado para que ele utilize os recursos de todos no atendimento das necessidades básicas da população.”  
(Idem, p. 115)

À medida que democratiza as relações sociais no seu cotidiano, a escola contribui para uma maior democratização da sociedade. Ao dar voz aos seus atores e trazer à cena os debates, as disputas, as relações de poder, os conflito e as lutas entre interesses diversos, o diretor tem de aprender a administrar e a exercitar a criação de uma cultura mais democrática na escola. A maior democratização das relações na escola, nesse caso, é elemento importante na diferenciação da cultura das duas escolas.

As percepções dos professores e as observações realizadas no cotidiano das escolas, desvelam o quanto a gestão democrática é ainda uma prática idealizada e de difícil sedimentação. Esta pesquisa evidencia, que o diretor, muitas vezes, tem dificuldades pessoais e de entendimento para liderar, administrar e construir um trabalho coletivo no interior de uma cultura mais democrática na escola. Por outro lado, os atores que participaram do processo de escolha democrática do diretor, não estão convictos do “perfil de democracia” que o candidato escolhido deve ter. A ética da “democracia para

alguns” que grassa na sociedade também está presente na escola quando, no processo de escolha de diretor, valoriza-se aspectos de amizade e relações de compadrio, em detrimento de aspectos relacionados a um projeto político, social e pedagógico.

O diretor eleito, muitas vezes, passa a ser refém das reivindicações e da visão de mundo dos segmentos que o elegeram. Os pais e as mães (aqui cabendo também os alunos) que encarnam uma cultura de autoridade patriarcal, na qual a palavra do pai (chefe maior da família) é lei e deve ser obedecida, delegam essa autoridade (ao menos em parte) para o diretor que elegeram. Os professores e demais funcionários que também tem projetos, muitas vezes contraditórios e conflituosos entre si, desejam ve-los encarnados pela direção. E no meio desse caldo, é a SME quem, por fim e ao cabo, vai dar ao diretor a possibilidade de gerir a escola e as diferenças ali presentes. No exercício de diretor eleito, os riscos e responsabilidades são maiores.

Outro aspecto levantado pelos professores, que evidencia as dificuldades do processo de escolha democrática, está relacionada ao tempo que o diretor eleito tem de exercício na função: dois anos. Tempo curto para que possa implementar um projeto administrativo e pedagógico que, de certa forma, aglutine as diferenças e seja, ao mesmo tempo, coerente com a plataforma político-pedagógica que o elegeu. Isso porque, quando os professores – pelo menos a maioria deles – reclamam da “falta de pulso” do diretor, não estão pedindo por um controle autoritário, mas o exercício da autoridade, numa gestão participativa e coerente, sobre os conflitos inerentes ao convívio de tantas e diferentes pessoas num mesmo ambiente. A direção, nesse sentido tem papel de coordenar e promover o entrosamento entre funcionários, pais e alunos. Papel delicado, exigente e que demanda tempo. A cada nova direção, um novo estilo, uma nova forma de viver a função é colocada em cena na arena escolar. Um certo desconforto, como afirma Cecília (Escola da Praia), é gerado, uma vez que “pode-se mudar para melhor ou pra pior dependendo da direção que entra”, e a vida de todos os dias da escola é modificada. Há os “rachas” entre os que apoiam e os que não querem aquela

pessoa para ser seu representante e, quando as coisas se acomodam, "... de repente muda... É toda uma história novamente. É toda uma adaptação, até o professor sente, todo mundo sente. Até tu engrenar, a escola sente! A escola inteira." (Josiani, Escola da Vila).

A cada início de ano, a escola vive ou revive um processo de adaptação dos alunos, dos professores e dos demais funcionários, entre si e uns com os outros. O número de novos docentes que a cada novo ano ingressa nas escolas é muito grande<sup>8</sup>. Essa situação foi vivida pela *Escola da Praia*, a qual, no ano do estudo de campo, possuía um quadro de professores substitutos expressivamente maior que o da *Escola da Vila*. Assim, acrescesse mais esta problemática ao pouco tempo de permanência do diretor eleito no cargo: o fato das eleições se darem, nas escolas da rede, na metade do ano. Se as eleições se dessem no segundo semestre e a ocupação do cargo no início do ano letivo, o processo de adaptação ao novo diretor incluir-se-ia os outros processos de adaptação vividos pela escola.

Nota-se que a escolha do diretor através de eleições com o envolvimento de toda comunidade escolar já é parte da cultura das escolas pesquisadas. Mesmo que alguns docentes deixem entrever resistências, estas não significam apenas recusa, mas descontentamento com a forma como é praticada. A eleição de diretor como um dos elementos de objetivação da democratização escolar não está posta em causa. Entretanto, os filtros, os esquemas de pensamento e ação construídos por cada ator, individual e em grupo, faz com que o significado de democracia e de autoridade concretize-se de diferentes formas, bem como, haja entrelaçamento desses conceitos na ação. O agir democrático não anula a autoridade e tampouco dela prescinde.

---

<sup>8</sup> Os funcionários do quadro administrativo e serviços gerais são mais estáveis nas escolas.

O diretor escolhido por meio de processo democrático tem atuação diferenciada daquela exercida por um diretor “tradicional”<sup>9</sup>. Como representante legítimo dos vários segmentos da escola, o diretor eleito amplia seu campo de atuação à medida que é escolhido como coordenador do processo de democratização do espaço escolar, no quase sempre difícil diálogo e embate com as ordens superiores quando estas são contrárias ao projeto político-pedagógico e social ao qual representa. Nesse sentido até mesmo as questões de competência gerencial, precisam sair do nível estrito do termo, de ordenador das emanções do órgão central (SME), “como se fosse um funcionário burocrático do sistema” (Oliveira, 2000, p.52).

Nos estilos de direção postos em prática em cada uma das escolas, formas diferentes de compreender e lidar com os conceitos de autoridade e democracia escolar estão colocadas. Se na *Escola da Vila*, está posto uma concepção alargada da função do diretor eleito, como alguém que zela pela democratização do espaço escolar e, portanto, com frentes diferenciadas de ação; na *Escola da Praia*, o que aparece é o exercício da função nos moldes antigos, do diretor “funcionário burocrático do sistema”, gerente dos interesses da SME. Ambas as diretoras ascenderam ao cargo através da escolha democrática, entretanto incorporam projetos diferenciados, que dão contornos específicos ao ser/estar/fazer em cada escola, forjando identidades diferenciadas para cada uma delas.

## **2. A Equipe Pedagógica: signos do conflito no campo escolar e da identidade da escola**

A presença dos especialistas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é recente – apenas treze anos – o primeiro concurso data de 1987. Já há mais tempo havia um grupo de especialistas que atuava

---

<sup>9</sup> Utiliza-se o termo “tradicional” para evocar as formas de suprimento do cargo de direção feita por indicação política, já que não se tem notícia de realização de concursos públicos para o provimento desta função, nas redes Estadual e Municipal de SC. Já houve concurso para o cargo de Administrador Escolar, mas este é reconhecido como um especialista em gerência que auxilia o diretor.

no sistema, sediados no Departamento de Educação<sup>10</sup>, desempenhando funções de inspeção escolar e supervisão de ensino nas visitas às escolas e às salas de aula, levantando problemas e ajudando a escola e o professor nas dificuldades encontradas ou naquelas em que solicitou-se auxílio. Visita que podia ser originada tanto da necessidade do órgão gestor de acompanhar as escolas, como também a pedido destas, tendo em vista problemas cuja solução extrapolava à competência do diretor de escola. Mesmo assim, às vezes, a presença dos inspetores deixava o professor um tanto incomodado, como revela o relato de Josiani (Escola da Praia) "...o dia que vinha uma Inspetora lá de baixo, da Secretaria assistir a minha aula: eu tremia nas bases (...) porque elas pegavam de surpresa, entravam, tu não sabias de nada, sentavam lá atrás..."

A presença dos especialistas no cotidiano escolar tem sido apresentada, em vários estudos<sup>11</sup>, como elemento fundamental na concretização da divisão do trabalho, com o controle hierárquico destes sobre os docentes. Nesse sentido, na raiz da desqualificação do trabalho do professor, expressada na fragmentação do saber e na dissociação entre saber e fazer, estão os especialistas. Arroyo (1980), assinala uma "significativa hostilidade" do movimento dos professores em relação aos especialistas, indicando que a base dessa hostilidade localiza-se na divisão do trabalho. Costa (1995) se refere a estes atores como:

"concebidos como hierarquicamente superiores aos/às docentes do primeiro e segundo grau e tendentes a definir as ações convenientes ao ensino numa clara tentativa de usurpar as tarefas de concepção inerentes ao trabalho das professoras e professores.(Idem, p. 231)

Ao que tudo indica, o esforço realizado pelas associações nacionais e regionais dos especialistas, nas décadas de 70 e 80, para desvincular a presença desses atores na escola, à lógica da divisão do trabalho, ao que

---

<sup>10</sup> O Departamento de Educação, antes de 1986 (ano da criação da SME/Fpolis), era sediado na Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

<sup>11</sup> Conferir: Costa, 1995; Paro, 1995; Rezende, 1995; Ribeiro, 1994, Cardoso, 1991, Machado, 1990, Arroyo, 1980, entre outros.

parece surtiu algum efeito<sup>12</sup>. Haja visto, que apenas dois docentes na *Escola da Vila*, conferiram às especialistas o papel de *controle*, na cobrança de planejamento. Para um grupo expressivo de professores nessa escola, a equipe pedagógica exerce pouca ou nenhuma influência.

O convívio das atuais especialistas de unidade escolar com os professores, no caso em estudo, parece ser menos problemático do que tem sido apresentado pelas pesquisas que analisam as relações hierárquicas e de poder na escola. A avaliação que os professores fazem da equipe pedagógica é, de modo geral, positiva. A maioria a considera importante para o desenvolvimento do trabalho docente, atribuindo-lhe o papel de *Apoio Pedagógico* no planejamento estratégico, nas aulas, no encaminhamento de alunos problemas, e no estímulo que dão à discussão e à reflexão sobre questões atinentes ao cotidiano escolar.

A escola é um contexto no qual estão presentes e convivendo diariamente uma "multidão" (Perrenoud, 1995) de estudantes e um punhado considerável de adultos (professores e outros funcionários, cada qual com suas idiossincrasias que, na convivência diária, criam laços, promovem sociabilidade e ruptura, julgam, condenam, gostam e não gostam, etc., etc.) que dão o "tom" das relações naquele espaço, estabelecendo o ritmo e o "clima" da escola. A noção burdieuniana de campo, permite olhar a escola como um lugar onde se travam lutas em torno de idéias, valores e práticas construídas pelos atores nos espaços onde transitaram e onde transitam no interior do estabelecimento de ensino. Assim, no caso da direção das escolas observou-se diferenças nos significados conferidos tanto pelos ocupantes do cargo, como pelos docentes e outros atores da escola. Também, com relação às especialistas, os significados atribuídos são polissêmicos, quer no sentido que dão às relações e interações sociais e de trabalho, na forma como

---

<sup>12</sup> Nesse sentido é pertinente a análise de Costa (1995) a respeito dos encontros nacionais e regionais dos especialistas, com a presença de intelectuais universitários, "alguns dos mais críticos e progressistas educadores do final da década de setenta e dos anos oitenta nesses eventos" (Idem, p.231). Exemplo disto se encontra no livro "O educador: vida e morte" organizado por Carlos Rodrigues Brandão (1982) a partir das palestras proferidas no IIIº Encontro Nacional de Supervisores, pelos professores Paulo Freire, Marilena Chauí, Rubem Alves, Miguel Arroyo e Ildeu Coelho.

encaminham os trabalhos, ou nas percepções que os professores têm da presença e atuação desses atores em cada uma das escolas pesquisadas.

Na *Escola da Praia*, a Equipe Pedagógica é formada por uma Orientadora Educacional: Sílvia, com 40h DE; duas Supervisoras Escolares: Gisele, que trabalha em regime de 40h DE e Víviam com carga horária menor<sup>13</sup>. Muito embora seja bastante evidente a forma heterogênea de agir de cada uma delas, em alguns aspectos do trabalho (direção, objetivos, proposição de projetos) formam uma equipe de trabalho no sentido forte do termo: com simetria nas ações. Entretanto, os *habitus* estruturados e incorporados através de percursos individuais diversos, – origens culturais e posições de classe, percurso escolar, tipos de estabelecimento de ensino freqüentado, características pessoais, etc. – faz com que em outros aspectos, tanto de relacionamento, como de trabalho, as diferenças venham à tona.

Sílvia é ilhoa<sup>14</sup>, com o núcleo familiar vivendo já há algumas gerações na região da Praia da D. Maria. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis há doze anos com uma trajetória diversificada dentro dela, professora de 1ª a 4ª, diretora de Núcleo de Educação Infantil e agora, desde 1996, ou seja, dois anos, como Orientadora Educacional. A maior parte de sua experiência de trabalho deu-se em escolas das localidades da região onde a Escola da Praia está situada. Seu percurso escolar foi feito em escolas públicas municipal e estadual na Educação Básica e também pública no Ensino Superior, que cursou na Universidade do Estado – UDESC. Tem curso de Pós-Graduação (latu-sensu) em Alfabetização, também cursado na Universidade do Estado. Na sua ainda curta experiência como Orientadora Educacional, avalia como muito positiva a experiência que teve como professora de 1ª a 4ª e como diretora de Educação Infantil, para lidar

---

<sup>13</sup> A escola conta também com uma Administradora Escolar, entretanto ela não trabalha junto com as Orientadoras e a Supervisora, fixando a Secretaria da Escola como seu espaço de trabalho. Em 1998, a escola iniciou o ano com mais uma Orientadora em seu quadro de Especialistas.

<sup>14</sup> Nascida na parte insular de Florianópolis.

principalmente com as docentes desses Níveis de Ensino<sup>15</sup>. As professoras sentem liberdade em procurá-la, não como especialista, mas como alguém que já trabalhou e portanto, conhece a dinâmica da sala de aula. *Pari passu* o fato de ser moradora da região e a experiência que teve nessa mesma escola como professora, são também dificultadores da prática como especialista: muitos daqueles estudantes que têm problemas, ou já foram seus alunos, ou são, de certa forma, seus conhecidos e, ao mesmo tempo que sabe o potencial de cada um deles e de que o problema está na escola, têm dificuldade de lidar com os professores. Isso, para ela, não é fácil, uma vez que está lidando com o conhecimento e as concepções do professor, que devem ser respeitados, para que o trabalho caminhe. Sílvia vê como necessário, para qualquer início de trabalho com os professores, levar em conta a insatisfação deles com os resultados do trabalho que realizam e estabelecer um clima de confiança com o especialista como alguém com quem se pode dividir as angústias e as perspectivas do trabalho.

Gisele, por sua vez, é oriunda de uma cidade do interior do estado de SC, de onde saiu para realizar o curso superior – Pedagogia, habilitação Supervisão Escolar – na Universidade Federal de SC (UFSC) – em Florianópolis. Para manter-se, trabalhou como professora em escolas tanto da Rede Pública Estadual como da Rede Particular de Ensino. Trabalha na Rede Municipal desde 1992, lotada, desde o início, na Escola da Praia. Tem um falar ainda característico do interior e personalidade brincalhona e “forte”, ou seja, é “despachada”, diz o que tem que dizer no calor do momento, muitas vezes mais com o uso da emoção do que da razão. Esse perfil que possibilita um bom relacionamento com os alunos e servidores, desperta a ira em alguns (poucos) professores, o que não impede a afirmação de seu trabalho junto à comunidade escolar como um todo. Sua dinamicidade e

---

<sup>15</sup> Como já relatado anteriormente, a Escola da Praia tem também em funcionamento, nas suas dependências, um núcleo de Educação Infantil que não fez parte das observações desta pesquisa. Uma das razões, o fato de na outra escola não haver este nível de ensino; uma outra razão, o distanciamento que há, dentro da própria escola, entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil: os recreios não se davam ao mesmo tempo; apenas uma das professoras participava eventualmente do almoço, e, apesar de participarem de algumas Reuniões Pedagógicas, não foi realizado, pelo menos no período de observação na escola, nenhum encontro ou discussão específica, voltada à Educação Infantil.

inquietação puderam ser comprovadas nas Reuniões, principalmente as de Conselho de Classe, que como será observado no capítulo 5, não seguem a fórmula da análise individual de alunos, os “casos” problemas das classes. Como Sílvia, fez Curso de Pós-Graduação (Latu-Sensu), em Educação Sexual, na Universidade do Estado.

Víviã é originária da capital de um estado vizinho à SC, e moradora até 1991 na cidade de origem. Toda sua escolarização, inclusive o Ensino Superior de Pedagogia foi realizado em escolas particulares, como também seu início como docente de Educação Infantil. Como ela mesma se expressa, até então, viveu numa redoma onde questões sociais e de política educacional não estavam presentes, só tomando conhecimento delas pela mídia. Em 1991, mudou-se para a Ilha, ingressando no ano seguinte no trabalho de supervisora em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da grande Florianópolis e, em 1995, na RME/Fpolis. Politicamente vem de um meio familiar e escolar conservador, fato que a fez sentir um grande impacto ao ingressar na RME/Fpolis, justamente no decurso de uma gestão declaradamente de esquerda e com uma arrojada política de formação para os docentes e especialistas da Rede, com objetivo de organizar uma Proposta Curricular. Segundo Vivian, ela teve que “batalhar” muito para se situar no discurso fortemente politizado dos coordenadores do Grupo de Formação dos Especialistas e das próprias colegas, que têm, inclusive, formação diversa da dela. Apesar de concordar com a direção e os questionamentos sobre as questões de política pedagógica, os diversos anos de prática e convívio com uma determinada visão de mundo e sociedade, fez com que criasse esquemas de pensamento e ação, avaliação e antecipação – o que sociologicamente denomina-se por *habitus* – que comandam parte dessas novas experiências. Isso faz com que haja resistência por parte de colegas (especialistas e professores) na escola, quando da discussão de questões políticas mais amplas e mesmo de organização escolar. Nos anos da pesquisa estava afastada por 20h com licença para o Curso de Pós-Graduação em Alfabetização (latu-sensu) que realizava na UDESC – o mesmo curso de Sílvia, porém em turmas e anos diferentes – naquele período já em fase de redação do trabalho final.

A diversidade na socialização familiar e escolar, promove diferenças na forma como essas especialistas se relacionam com os professores. De modo geral têm relação bastante próxima, participam das conversas com eles nas “janelas”, na hora do recreio e/ou no almoço, quando trocam informações sobre a escola, sobre questões de política, e questões particulares – as alegrias e tristezas da vida, a vontade de comprar um carro, uma casa, as brigas com o marido, o namorado, o pai ou mãe que está doente, a festa que foi no final de semana, etc., etc.. Têm os mais amigos, os mais colegas e aqueles que são apenas colegas. Não a equipe como um todo, mas uma especialista, pode ser amiga pessoal de um professor ou de um funcionário, que não gosta desta ou daquela outra especialista. Nesse sentido, as relações que estabelecem com os atores da arena escolar, apesar de assimétricas nas particularidades e singularidades, têm uma certa horizontalidade, uma busca de maior convivialidade com todos.

Essa forma de ser e conviver tem como resultado o fato de a equipe pedagógica, nessa escola, não ser avaliada pelo controle que exerce ou deixa de exercer sobre o trabalho docente, como encontrado em outros estudos. Pelo contrário, são apontadas como elemento importante na democratização das relações e na integração/interação dos atores na escola. Elas participam ativamente, como já dito anteriormente, em todos os âmbitos e recônditos do cotidiano escolar. Estão no meio de programações de encontros de convívio fora da escola entre o corpo docente – amigo oculto, festa de final de ano, almoço ou jantar do dia dos professores, festas de aniversário, casamento, ida em grupo ao restaurante/bar novo que inaugurou – pedem à merendeira que prepare uma guloseima – bolinho de chuva, orelha de gato, cuca – para o café do recreio dos professores. Envolvem e se envolvem com todos os atores do cotidiano escolar quer sejam professores, funcionários ou alunos.

Apenas as professoras **mais experientes** e de 1ª a 4ª série, não vêem muita diferença na presença ou não da Equipe Pedagógica na escola, em termos do conteúdo de seu trabalho como docente. A larga experiência que possuem faz com que prescindam do auxílio, uma vez que sentem-se

seguras frente às atividades que realizam em classe com os alunos. Já as professoras, também das séries iniciais do Ensino Fundamental, **novatas** e **intermediárias**, avaliam o trabalho de Equipe como importante à medida que servem de **apoio** para as atividades e problemas que aparecem em classe e auxiliam as professoras no planejamento e nas atividades a serem desenvolvidas, discutindo ou trazendo textos que fundamentam e esclarecem as dúvidas que aparecem no cotidiano da sala de aula.

Os professores das séries finais do Ensino Fundamental, ao avaliarem o trabalho das especialistas, passam ao largo das questões de conteúdo e planejamento das aulas. Para estes docentes, a presença da Equipe Pedagógica na escola, contribuiu para modificar a organização e o conteúdo dos eventos culturais tais como a Feira de Pesquisa e Invenções; as gincanas culturais, etc. (momentos de suspensão da rotina no trabalho em classe) e dos fóruns de discussão (parte já da estrutura pedagógica das escolas) como as Reuniões Pedagógicas e os Conselhos de Classe, além de outros que são propostos conforme as necessidades evidenciadas no cotidiano, escolar tais como os Grupos de Estudo na Escola da Praia e o Projeto Séries Iniciais e o Replanejamento na Escola da Vila<sup>16</sup>. Conforme os professores, o saber pedagógico, teórico e técnico/prático trazidos pelas especialistas tornaram essas reuniões melhor organizadas, mais democráticas e com as discussões objetivadas em encaminhamentos para posterior ação por parte dos atores envolvidos no trabalho escolar. Ou seja, imprimiu-se maior qualidade nas discussões efetivadas nestes espaços/tempos. A presença das especialistas na escola, no caso desses professores, não aparece como forma de expropriação da tarefa de concepção da aula pelo professor, conforme foi enfatizado na literatura dos anos oitenta, calcada em uma leitura marxista do trabalho na escola, pelo menos no que diz respeito aos professores de 5ª a 8ª séries. Ao que parece, os saberes trazidos pelas especialistas não se chocam com aqueles da área de conhecimento e da prática do docente na sala de aula, havendo muito mais uma relação de colaboração do que de imposição/submissão entre

---

<sup>16</sup> Esses fóruns serão objeto de análise no capítulo 5 deste trabalho.

pedagogas e docentes. O “poder simbólico” creditado na passagem por um curso superior é suficientemente forte para que o professor mantenha autonomia diante da divisão do trabalho na escola.

Outro elemento que atribui significado ao trabalho pedagógico das especialistas na *Escola da Praia* diz respeito à indisciplina dos alunos – quer as causadas pelo uso de drogas, ou aquelas relativas ao “jogo com as regras” escolares (Perrenoud, 1995)<sup>17</sup>. As professoras **mais experientes** afirmam que resolvem seus problemas de indisciplina dos alunos sozinhas e só encaminham às especialistas os casos para os quais já utilizaram quase todo o seu repertório de estratégias para a imposição/manutenção da “autoridade pedagógica” (Bourdieu & Passerom, 1982), que lhes é conferida pela posição que ocupam no campo escolar. A autoridade pedagógica se inscreve tanto no uso “professoral de uma língua professoral” (Idem, p.123), expressada na entonação e na dicção, como nas particularidades do espaço que o professor ocupa na sala de aula, sempre à frente dos alunos, de onde pode estabelecer o distanciamento necessário à manutenção do poder do posto<sup>18</sup>. Quando, por elas, os alunos “já não têm mais jeito”, juntam-se ao coro das reclamações dos outros colegas **novatos e intermediários**, de que as pedagogas não dão conta da indisciplina dos alunos na escola<sup>19</sup>. Entretanto, reconhecem haver por parte das especialistas o enfrentamento destas questões. Principalmente no que diz respeito aos alunos usuários de drogas que atrapalham o andamento das atividades em classe, para os quais buscou-se ajuda na Universidade na pessoa de um professor que trabalha

---

<sup>17</sup> Perrenoud (1995) traz elementos interessantes para a análise sociológica das situações de indisciplina na escola. Para este autor, a condição de estudante é um ofício a ser aprendido: o ofício de aluno. Ao longo dos anos de escolaridade o aluno aprende e constrói uma cultura, ou seja, “um conjunto de saberes, de saber fazer, de regras, de valores, de crenças, de representações partilhadas que contribuem para afirmar sua identidade coletiva e o sentimento de pertença” (p.62) que permite ao grupo e à instituição funcionarem com certa estabilidade. Ao aprender os valores, códigos, ritos e ritmos, os saberes e fazeres da escola, o aluno aprende as regras do jogo da instituição escolar, o que permitirá que sobreviva e até viva bem neste meio.

<sup>18</sup> MacLarem (1991) fala do “lugar de poder”, espaço que o professor ocupa na sala de aula, lugar simbólico, que sinaliza aos alunos o poder de mando a ele conferido. Costa (1995) refere-se a “uma certa professoralidade”, denominando os ritos disciplinadores, as falas de entonação e modulação que exprimem uma certa advertência impregnada de autoridade, esta produzida pela maturidade, pela sabedoria, pela experiência. Enfim, pela condição de adulto frente aos alunos jovens (Waller, 1965).

<sup>19</sup> Reclamação que está presente nas duas escolas e não apenas com relação à Equipe Pedagógica, como também à Direção.

com grupos de auto-ajuda para o combate da dependência química, nos moldes dos alcoólicos anônimos.

Tânia, Lais e Suzy, na *Escola da Vila*, aparentemente formam uma equipe coesa que, de certa forma, imprime uma identidade à escola. Entretanto, à medida em que o convívio no cotidiano escolar foi se ampliando em tempo e em aprofundamento das relações, observou-se que a coesão existia principalmente entre Lais e Suzy<sup>20</sup>. Comungam ideais de uma mesma política pedagógica, voltada para a formação de um aluno crítico, participativo e com sucesso escolar e envidam todos os esforços para a consecução desse objetivo. A escola é para elas um local de trabalho e o magistério uma profissão escolhida, entre outras tantas, por motivos ligados principalmente à condição de classe social<sup>21</sup>. Nesse sentido, concebem o orientador e o supervisor como trabalhadores da educação, explorados e com condições de trabalho precárias. Entretanto e apesar disso, ou talvez por esse motivo, se vêem como profissionais criativas, que gostam do que fazem e se preocupam em fazer bem.

Tânia, apresentava fragilidades – quer por insegurança, quer por dificuldade de relacionar-se tendo em vista trabalhar em regime de 20 horas; ou por ter uma visão de mundo e concepção do trabalho na escola diferenciada daquela apresentada por Lais e Suzy – e terminava por segui-las, quase sempre à sombra, sem mostrar-se. Esta diferença no interior da equipe pedagógica aparentemente não era percebida, ou não tinha significado para os professores. Ao referirem-se às especialistas, o nome de Tânia não era citado, apenas Lais e/ou Suzy foram avaliadas.

---

<sup>20</sup> Ambas realizaram os estudos de nível Fundamental e Médio em escolas públicas, bem como a Faculdade de Pedagogia na Universidade do Estado. Suzy também fez o Curso de Serviço Social na Universidade Federal e Pós-Graduação (latu-sensu) na UDESC. Lais, ingressou na Rede Municipal de Ensino em 1988, logo no início da estruturação da SME/Fpolis, trabalhando desde o início na *Escola da Vila* – relata que nos primeiros cinco anos trabalhou sozinha. Suzy ingressou na Rede quatro anos mais tarde (1992), tendo uma experiência em uma outra escola no norte da ilha, antes de fixar-se nesta escola e formar a Equipe junto com Lais e Tânia.

<sup>21</sup> Mais evidente no caso de Suzy cujos pais cursaram até a 4ª série. Os pais de Lais, por sua vez têm Nível Superior (pai) e Médio (mãe). Nos dois casos foram apresentados tendo a profissão de funcionários públicos (com exceção da mãe de Suzy que é costureira), entretanto o fato de terem níveis de escolaridade diferentes, coloca-os em posições diferentes dentro da categoria profissional dos funcionários públicos.

O problema de comunicação e relacionamento com os docentes e demais atores do cotidiano escolar parece ser o principal problema dessa equipe pedagógica<sup>22</sup>. As “meninas”, como são denominadas por Rosa e Luana, permanecem a maior parte do tempo em sua sala, geralmente com a porta fechada, o que impõe distância aos que querem parar para bater um papo. No horário do almoço, apesar de não saírem da escola, separam-se do grupo de professores que almoça na cozinha da escola e daqueles que fazem lanche no bar. Não participam do recreio, aparecendo, quase sempre, somente para dar algum recado ao grupo de professores. A sala dos professores é um território onde não transitam tanto quanto seria de se esperar, tendo em vista ser o local no qual um grupo maior de pessoas se reúne para conversar, descansar, lanchar. Da sala, utilizam o telefone e o mural, onde colocam as informações sobre mudança na organização dos horários por motivo do Conselho de Classe ou Projeto Séries Iniciais, sobre datas de reuniões (Pedagógica, Conselho de Classe, Replanejamento, Séries Iniciais), de término de um bimestre e/ou de início de outro, sobre encaminhamentos tirados em reuniões, calendário do mês, cronograma de visitas à Museus, etc. Ou solicitando que os professores se manifestem quanto ao calendário do mês, temas para Reuniões Pedagógicas, etc., etc., quase sempre depois do término do recreio.

A comunicação que parece haver entre a equipe pedagógica e os outros atores é burocratizada, institucionalizada, formal. As especialistas se colocam em posição diferenciada em termos pedagógicos, mantendo dessa forma, a posição de poder que ocupam no campo educacional e institucional. Ao fecharem-se no gabinete, assumem posição de profissionais que não toleram interferência no direcionamento do seu trabalho. O relato de Josenilda, de certa maneira, resume o sentimento dos professores com relação à maneira de se relacionar das Especialistas:

“O que a gente comenta lá na sala dos professores, o que a gente percebe é que elas se sentem num pedestal. Raramente elas entram na sala dos professores, ou pra dar aviso ou pra dar bronca, ou

---

<sup>22</sup> Contradizendo, pelo menos em parte, as indicações das respostas ao questionário.

então... não sentam pra tomar um cafezinho, conversar, discutir sobre um aluno informalmente, né? A Equipe Pedagógica aqui trabalha muito formal, vamos dizer assim, vai aquele bilhetinho na agenda, aí ela toma providência e nem volta, a gente não tem retorno da providência que foi tomada. Falta comunicação e falta entrosamento.”

Essa dificuldade de integração com o grupo, aparece na forma como os professores atribuem significado ao trabalho das especialistas e na forma como participam das atividades por elas propostas. Não parece haver troca entre o grupo de professores e a equipe pedagógica, antes desconfiança e resistência, por sentirem-se excluídos das decisões a respeito de problemas acontecidos em sala de aula. Nesse caso, foi questionado o papel da supervisora com relação aos professores, que não articula o trabalho de professores “conflitantes”, sentando junto para planejar com eles, mediando os problemas e possibilitando a aprendizagem na diferença. Também foi questionado o trabalho da orientadora com relação aos alunos, indicando haver uma política, denominada pelos professores como “tudo pelos alunos”. Essa “política” alicerçava-se, principalmente, em relação às normas disciplinares que não eram cumpridas pelos alunos e esses não recebiam, por parte das especialistas, as sanções previstas nas “normas disciplinares” da escola: advertência, suspensão e expulsão. Também, a participação dos alunos nos Conselhos de Classe avaliando o fazer dos professores era parte, na concepção dos professores, da política do “tudo pelos alunos”.

Diferente da *Escola da Praia*, as especialistas travam aqui uma luta com o “poder simbólico” da credencial conferida ao professor pela passagem no curso superior em uma área específica do conhecimento. Havia maior controle do que acontece na sala de aula, em termos de ensino. Controle que podia ser denotado nas reuniões de replanejamento ou na visualização da proposta de conteúdo a ser trabalhado no bimestre pelo professor<sup>23</sup>, conteúdo que era checado pelas especialistas na avaliação que faziam com os alunos preparando-os para o Conselho de Classe. Entretanto esta era uma luta sem vencedores, pois, ao que parecia, os professores não

---

<sup>23</sup> Por meio de um cartaz que permanece afixado, em uma das paredes laterais, na sala-dos-professores.

modificavam a forma trabalho e de relacionamento com os alunos, uma vez que a cada novo Conselho as críticas mantinham-se as mesmas para os mesmos docentes. Entretanto, no campo simbólico, elas marcavam presença como profissionais também credenciadas para a luta.

A integração das especialistas era restrita a alguns professores: um grupo pequeno, que partilhava das mesmas concepções pedagógicas e políticas. Era com este grupo que a equipe pedagógica discutia e planejava as atividades que seriam desenvolvidas na escola para todo o corpo de funcionários e alunos. Paradoxalmente, na intenção explícita de democratização da escola, esse estilo de trabalho mantinha a separação entre aqueles que pensavam, determinavam e implementavam as políticas, e aqueles que discordavam da forma como essas políticas eram gestadas e implementadas. Nesse caso, o exercício da democracia se perdia numa compreensão de educador como profissional, dono de seu saber e do seu fazer, que não tolerava interferência e discordância. Nesse sentido, a equipe pedagógica da *Escola da Vila*, mantinha uma compreensão de trabalho profissional pautada na existência de um *grupo de vanguarda*<sup>24</sup>. Grupo esse que tinha como componente agregador a participação tanto nas lutas da categoria, como na vinculação militante ou simpatizante com partidos de esquerda.

O grupo de *vanguarda*, já vinha se organizando na escola havia bastante tempo, desde 1987, quando houve o primeiro concurso de ingresso para professores das séries finais do Ensino Fundamental<sup>25</sup>. A partir desse concurso, um grupo de docentes formados nos anos 80 pelas Universidades

---

<sup>24</sup> O termo de vanguarda está historicamente ligado à teoria marxista-leninista. No sentido lato do termo, indica um grupo mais consciente e ativo de um movimento de massa. Esse grupo se coloca à frente e dirige um setor específico do movimento de massa, sendo reconhecido por todos. (Ancarani, in: Bobbio Norberto, et. al. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UnB, 1986). Para fins deste trabalho, entretanto, o termo vanguarda é trazido como forma de identificação de um grupo de professores que, aos modos do centralismo democrático, toma para si a prerrogativa de colocar-se à frente do projeto pedagógico da escola.

<sup>25</sup> Como já relatado anteriormente até esta data este segmento era composto por professores substitutos, com um grande número de vagas ocupadas por bolsistas, estudantes universitários que, na condição de bolsistas, não estabeleciam vínculo profissional com a Prefeitura e não dispunham de nenhum direito trabalhista. Conferir: Silva, 1993.

Estadual e Federal, se dirigiram para a *Escola da Vila*, preocupados em mudá-la. Vale lembrar que estes professores tiveram acesso, na formação universitária, a toda uma discussão da teoria crítica da escola. Por outro lado, havia por parte da SME uma clara intenção de selecionar professores afinados com o tipo de literatura que a SME vinha adotando como pressuposto teórico do Projeto Pedagógico a ser implementado na Rede Municipal de Ensino. Silva (1993), analisando os primeiros concursos de ingresso na RME/Fpolis assinala que:

“Percebe-se aqui que o nível de idealização ao perfil do profissional que se desejava selecionar atribuía à competência do professor um peso que, em alguns momentos, revela certo caráter de redenção, certa onipotência, em relação à má qualidade do ensino público. O professor, munido de uma grande competência teórica superaria, no seu fazer pedagógico, os vários aspectos que vêm construindo o fracasso da escola pública brasileira.” (Idem, p.43-44)

A *Escola da Vila*, expressa o objetivo de uma educação crítica, com vistas a superar a situação de fracasso da escola pública, tanto no slogan da Escola: “Conhecer, participar e transformar”, como no objetivo do Planejamento Estratégico Situacional (P.E.S.), qual seja: “Oportunizar ao aluno através de uma educação crítica, a apropriação do conhecimento objetivando a redução da repetência e, conseqüentemente auxiliando na transformação da realidade.”<sup>26</sup>

O Brasil, na década de 80, foi palco de uma de intensa socialização política que possibilitou uma compreensão de “formas de fazer política que não mais se circunscrevem, especificamente, nos quadros institucionais existentes” (Souza, 1996, p. 211). Os professores, vivenciaram, neste período, o fortalecimento da sociedade civil no Brasil, que culminou na re-organização dos sindicatos, com os docentes indo às ruas em grandes greves que se davam em quase todo o país, e nas lutas pela democracia em todos os âmbitos da sociedade e, como não poderia deixar de ser, na escola também. O compromisso político passa, então, a ser condição, *sine qua non*, para uma

<sup>26</sup> Na *Escola da Praia* no Planejamento Estratégico Situacional (P.E.S.) de 1997 (ano da observação do cotidiano da escola) não consta objetivo, a discussão do P.E.S. foi realizada durante aquele ano em Reuniões Pedagógicas. Apesar de ter sido conteúdo de discussão não se chegou a definição do slogan e tampouco do objetivo.

real competência técnica no exercício da profissão docente, ocorrendo, o que Souza (1996) chama de "politização do espaço escolar".

Nesse momento histórico ganhou popularidade, o livro "Escola e Democracia" de Dermeval Saviani, que trazia as análises teóricas que, nesse período, se faziam da escola. Essa, nas chamadas teorias crítico reprodutivistas, era percebida como um aparelho ideológico do estado capitalista, um local onde são reproduzidos os mecanismos que sustentam as desigualdades e a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas. Nesse sentido, a escola enquanto uma instituição social, perpetua essas diferenças e dissimula a lógica da dominação através da inculcação da ideologia dominante.

Nesse cenário, é ilustrativo a polêmica em torno do Livro de Guiomar Namó de Mello "Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político", de 1986, que continha proposições relacionadas à necessidade de competência técnica e do compromisso político no trabalho docente. A utilização pela autora do termo **competência técnica** causou celeuma entre os educadores de esquerda que viram na utilização desse conceito, um retorno e até mesmo um referendo à política educacional do governo militar, o chamado *tecnicismo pedagógico*. Nosella (1983) publicou um artigo no qual debatia com Mello, e dizia temer o retorno "a um novo e disfarçado tecnicismo" (p. 91), muito embora afirmasse a importância e a necessidade de se examinar e se criticar a prática escolar do sistema educacional da época. A esse artigo, Saviani (1993) ofereceu resposta no número seguinte do mesmo periódico, estabelecendo um debate que terminou por criar um certo estigma com relação ao livro, proliferando as críticas à análise feita pela autora.

Entende-se que essa polêmica, muito mais do que o exercício saudável do debate acadêmico, contribuiu para que a gravidade dos resultados que Mello, no texto de 1986, obteve sobre as representações da prática docente pelos professores do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, no início da década de oitenta, fossem apagados e permanecessem

por muito tempo distantes das análises, nas pesquisas realizadas posteriormente. O que, sem dúvida, para a pesquisa na área, representou perda muito grande. Durante quase toda uma década, grande parte dos pesquisadores optou por discursar sobre o professor sem efetivamente conhecê-lo, ou sem levar em conta o que ele efetivamente dizia sobre o seu fazer. A prática docente só não foi esquecida completamente, porque as pesquisas na área de didática e metodologia de ensino continuaram a ser produzidas. Entretanto, essas pesquisas se voltavam, prioritariamente, à prescrição de modelos teóricos e metodológicos fundamentados na categoria trabalho e terminavam por classificar como “tradicionais”, “conservadores” e “tecnicistas” os professores que relutavam em abandonar a maneira de trabalhar que haviam construído ao longo de sua experiência como docente. O inverso acontecia, ou seja, os professores que tinham um discurso mais crítico e participavam dos sindicatos e movimentos sociais, eram classificados como “transformadores” e “progressistas”. Independente de a prática cotidiana na escola e na sala de aula, não produzir resultados positivos com relação a aprendizagem dos alunos. Esses últimos, na *Escola da Vila*, faziam parte do conjunto de professores, aqui denominados como “grupo de vanguarda”.

Uma questão se coloca com força nesse momento:

- por qual motivo esta concepção de escola, idealizada já na formação do quadro de professores da RME, se faz presente com maior força nessa escola e não na outra?

Uma primeira resposta se coloca pela leitura dos dados dos questionários. A *Escola da Vila* tinha um núcleo maior de professores efetivos do que a *Escola da Praia* que, ao contrário, possuía uma concentração expressiva de professores substitutos. Por outro lado, boa parte do quadro de docentes da *Escola da Vila*, no que se refere ao tempo de trabalho, ingressou no primeiro concurso da RME/Fpolis, em 1987. Outra parte foi incorporada aos quadros da Rede Municipal em concurso promovido na gestão da Frente Popular, que esteve à frente da Prefeitura no quadriênio 92-96. Essas duas

gestões da SME tiveram como marca principal os esforços envidados na construção de uma proposta pedagógica, sustentada por uma concepção de professor politicamente comprometido com a escola pública de qualidade para as classes populares.

A persistência de uma postura crítica e de uma prática docente politicamente engajada entre os professores da *Escola da Vila* parece estar relacionada também, ao esforço de um ator em particular: João Luiz<sup>27</sup>, que ingressou na Rede em 1987 vindo para essa Escola, juntamente com um grupo de professores que se conheciam e tinham em comum um novo projeto de escola. Nesse grupo de professores, se integrava também Laís<sup>28</sup>, que desde 88 trabalha na escola. O grupo de *vanguarda* trabalhou procurando implantar seus ideais sem, no entanto, estabelecer efetivamente uma liderança no Projeto Pedagógico da escola, muito embora houvesse lançado candidato às eleições para a direção da escola, foi, contudo, sistematicamente derrotado. Em 1992, deu-se a mudança de poder político na Prefeitura Municipal de Florianópolis, com a Frente Popular assumindo o poder, com a SME sob o comando do Partido dos Trabalhadores. No campo educacional, essa mudança contribuiu para o engajamento dos docentes e favoreceu às condições para as alterações de poder nas escolas. Na *Escola da Vila*, o grupo anteriormente rejeitado se fortaleceu, conseguindo a hegemonia desejada e, em 1995, elegeu seu candidato: João Luiz.

Conforme a opinião da maioria dos atores da escola, a entrada de João Luiz como diretor, iniciou um processo de transformação profunda na cultura da escola. A escola, sem dúvida, era outra antes deste diretor. Para um grupo, com João Luiz entrou a política na escola – a partidária e a do “tudo pelo aluno” – e as divergências junto com ela. Para o grupo de apoiadores, a partir da posse desse diretor a escola passou a ter uma “cara” mais democrática, com o início da implantação de Projetos voltados para a

---

<sup>27</sup> João Luiz foi o primeiro representante deste grupo, de certa maneira seu maior incentivador, a eleger-se diretor, gestão imediatamente anterior à de Luana, diretora no período inicial da coleta de dados.

<sup>28</sup> Suzy se integra ao grupo mais tarde, em 1992.

democracia escolar, como o Conselho de Escola e o Conselho de Classe Participativo, o Projeto Séries Iniciais, etc.

“... com a entrada do João Luiz a escola começou a ter uma outra cara, mais democrática, não aquele diretor mandão que sonega informações, que manipula. Mudou isso. Também um quadro de pessoas que vieram, as pessoas que vieram para cá meio que foram crescendo, amadurecendo essa idéia” (Imaculada, bibliotecária)

Para que o projeto de escola pretendido pudesse ser implementado e obtivesse sucesso, João Luiz, alargou sua base de apoio, convidando professores que conhecia e que comungavam do mesmo ideário. Acrescido do fato de haver neste período uma “identidade ideológica” (conforme Suzy) entre este grupo e a SME/Fpolis. Os depoimentos abaixo revelam a importância do perfil de João Luiz neste momento:

“Por que o João Luiz – não a pessoa do João Luiz – e a Equipe Pedagógica, eles conseguiram fluir tão bem? Fluir tão bem – não que eles mascaravam – mas não tinha como o outro lado se revelar porque as coisas estavam andando legal naquele outro lado, naquela outra concepção. As coisas conseguiram realmente, tava tendo Reuniões Pedagógicas, Formação, porque daí tinha a Frente Popular que embarcava nisso junto, tal, tal.” (Anais – professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental)

“... eu me lembro que quando eu fui convidada para ir para a Escola da Vila, a impressão era a de que se eu quisesse ir e não fosse convidada, eu não teria espaço! Porque o João Luiz montou um grupo como ele achava que tinha que ser pr’aquele projeto. Isso tudo começou na discussão do projeto da mesclagem das séries. E aí ele foi atrás, literalmente, de nomes pra montar o grupo” (Luana – diretora)

Ter participação política em partidos de esquerda, de sindicatos e dos movimentos da categoria era quase que uma obrigação do professor ou especialista que se queria comprometido com a democratização da sociedade, da escola e com a superação do “estado-de fracasso” da escola pública. Ao mesmo tempo que a participação dos professores nos movimentos da categoria são imprescindíveis para a sua formação política e profissional, esse aprendizado nem sempre se traduziu em solidariedade no cotidiano escolar, na *Escola da Vila*, parece ter revertido em luta de posições,

entre o grupo de *Vanguarda* e os demais docentes da escola. Nesse caso, a “politização do espaço escolar” não veio acompanhada de uma “nova sociabilidade” onde a “solidariedade é a tônica”, conforme foi evidenciado por Souza (1996).

Vianna (1999) em estudo onde examina a crise e as dificuldades na construção da ação coletiva no magistério público de São Paulo, também constata a formação de grupos, tendo em vista a vinculação que os docentes têm ou não com o sindicato da categoria e com a participação no movimento docente. Nesse estudo, os professores que têm, na militância sindical e/ou na adesão às mobilizações propostas pelo sindicato, os elementos norteadores do agir coletivo da categoria, são tipologizados como docentes de tipo I, ou seja aqueles que são militantes no sindicato, e de tipo II, aqueles que tem adesão pontual ao sindicato. Esses docentes, atribuem a dificuldade de construção de um agir coletivo da categoria aos professores de tipo III e tipo IV. Os primeiros são aqueles que compreendem o agir coletivo docente tendo como eixo o trabalho na escola, e os segundos (tipo IV), aqueles que não participam das ações coletivas quer as do sindicato, ou as da escola.

Para esse grupo o qual denomina-se por *vanguarda*, o “nós” refere-se aos docentes grevistas e de esquerda, uma vez que entende-se que são esses os docentes preocupados com a transformação da sociedade, com a qualidade do ensino e com a democratização da escola. Os demais professores são os “outros”, acusados de “alienados”, “individualistas”, “conservadores”, “tradicionais”, “tecnicistas” – entre outros “atos de atribuição” de identidade (Dubar, 1997), que denotam sentimentos de desprezo, e que, no cotidiano escolar, favorecem a cisão entre os atores da escola. No caso dessa escola, os professores “conservadores”, por uma espécie de “pudor ideológico” (Franchi, 1995), muitas vezes, terminavam por reduzir suas ações, relações e interações sociais no interior da escola, como se observou no caso das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dubar, no texto acima citado, analisa dois processos identitários, heterogêneos, porém, articulados. O primeiro diz respeito, a **atribuição** de identidade a um indivíduo ou grupo de indivíduos, pelas instituições e pelos atores<sup>29</sup> em interação com o indivíduo ou grupo, ou seja “identidade para os outros”. Para o autor, este processo apresenta uma forma variável de *etiquetagem* e implica sempre em uma “relação de força” entre todos os atores dos sistemas de ação em que o indivíduo ou grupo está implicado (op. cit., p. 107). O Segundo processo, vincula-se ao que o autor denomina por “interiorização ativa”, ou **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos e membros do grupo. O processo de incorporação não pode ser analisado, sem levar que se leve em conta as *trajetórias* sociais “pelas e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” (Ibidem, p. 107)

A redução das relações entre os atores no contexto dessa escola pode ser observada no caso das Especialistas e professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup><sup>30</sup> e no caso do grupo de vanguarda e outros professores. Atores e/ou grupo de atores são partícipes dos processos de atribuição e incorporação de identidade, quer por meio da atribuição das etiquetas de “conservador”, “progressista” etc., etc., quer pela incorporação e recusa da identificação, como por exemplo, Rosa que, ao ser porta voz do grupo de professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, para falar aos colegas que elas iriam repor as aulas do período de paralisação para negociações salariais (data base), exaltou-se com os docentes contrários a esta posição dizendo que, naquele ano veio para a escola com o firme propósito de não faltar, não fazer greves ou paralisações porque não queria que nada atrapalhasse seus planos de aposentadoria, mas para não ser “diferente” do grupo (processo de negação da identidade atribuída) terminou por participar do movimento de paralisação proposto pela categoria. Contudo, e agora fortalecida pelo grupo “do almoço”, negava-se a relegar seus propósitos iniciais e juntar-se a decisão do grupo no recreio de não repor às aulas conforme as exigências da SME (processo de incorporação de identidade).

---

<sup>29</sup> Dubar (1999) denomina por agente.

<sup>30</sup> Objeto de análise no capítulo 5

Na *Escola da Praia*, este processo de “politização do espaço escolar”, evidenciada na formação de grupos, não aconteceu. Alguns fatores podem ser levantados:

- Comparativamente à Vila do Engenho, onde se localiza a *Escola da Vila*, a região da *Escola da Praia* teve um desenvolvimento tardio. O acesso precário à escola pode ser um outro fator que favoreceu para a manutenção de um corpo de substitutos mais expressivo nessa escola: a estrada que dá acesso à localidade só foi asfaltada no final da década de 80. O número de ônibus que circulava no local era extremamente restrito, com apenas dois horários, justamente o que trazia os professores para a escola e aquele que os levava de volta no final das aulas. De acordo com Irecê, se um temporal se formasse, o ônibus não conseguia subir o morro e o meio de transporte reduzia-se ao barco.
- O fato, talvez, da Praia da D. Maria ter permanecido por um longo tempo isolada da cidade, de ser uma comunidade de pescadores cujos homens permaneciam longos períodos “embarcados”<sup>31</sup>, fez com que a população local, constituída boa parte do ano por mulheres, crianças e velhos, apresentasse uma resistência inicial a qualquer forasteiro. E o professor ou professora, mesmo de origem açoriana, que para lá se dirigiram encontravam grande dificuldade em lá permanecer. Cecília conta que quando veio trabalhar pela primeira vez na Praia da D. Maria não ficou, desistiu, voltou para escola em que já trabalhava. Não só Cecília, mas Míriam, Josiane e Gisele também relataram as dificuldades que encontraram nos primeiros anos de trabalho nessa escola. Essas condições sociais parecem obstáculos, ainda hoje constatados, a uma maior identificação dos professores em torno de um projeto de escola, em particular, àquele proposto pela SME na seleção dos docentes.

---

<sup>31</sup> Expressão que designa o período em que o pescador fica no mar atrás de locais mais favoráveis à pesca.

- Considera-se, ainda, o número expressivo de docentes e funcionários que nasceram ou tornaram-se moradores da localidade ou da região da Praia da D. Maria. De certa maneira, essa proximidade levou a partilhar da mesma visão de mundo local, criando assim, maiores dificuldades, para a introdução de idéias diferentes e por pessoas estranhas.

Em certa medida, a idealização de escola pública de qualidade, democrática e formadora de alunos críticos, cidadãos potencialmente transformadores da sociedade na qual vivem, se instalou como parte integrante e integradora do grupo de professores (e especialistas) fixados na *Escola da Vila*. Não se pretende, com isso, afirmar que os demais professores dessa escola que não compartilham da mesma visão do grupo de *vanguarda*, como também os atores da *Escola da Praia*, não tenham a idealização de um trabalho de qualidade na escola, calcada na formação de um aluno capaz de interagir com a sociedade na qual está inserido. Muito pelo contrário, quer seja na função de especialistas, na de direção ou na de professor, os atores do cotidiano escolar desejam um trabalho de qualidade. Esperam que as atividades por eles desenvolvidas resultem efetivamente na transformação do aluno e, idealisticamente, da própria sociedade.

Entretanto as formas de se compreender e efetivar as ações, que desencadeariam esse processo, são assumidas de forma diferenciada. E não poderiam ser de outra forma, já que os atores ocupam posições sociais e espaços geográficos desiguais, incorporam as experiências e vivências, quer familiares ou de escolarização diversas. As experiências profissionais, nas escolas públicas e/ou particulares; nos grupos de gerações em diferentes estágios da carreira (novatos, intermediários e mais experientes), nas séries nas quais atuam, engendram “identidades profissionais” diferenciadas a cada ator ou grupo de atores. São estes esquemas de estruturação da ação, que comandam, filtram e direcionam o discurso e a ação na escola e na sala de aula. Dessa maneira, por mais boa vontade e esforço empregado no trabalho de construção de uma escola idealizada por um grupo de especialistas, direção e professores, o resultado final, pode se aproximar ou distanciar do

concebido, pois é no processo de interação cotidiano das diversas e mesmo divergentes *identidades profissionais*, que a cultura da escola é construída.

Assim, as especialistas da *Escola da Vila*, no intento de construir um projeto pedagógico para a escola, de certa maneira, procuravam impor uma visão de mundo que era sua e de um grupo específico (o grupo de vanguarda). Essa concepção, calcada em um modelo de profissionalismo que relega a um plano inferior as relações e interações no cotidiano e as subjetividades nelas imersas, desconhece e/ou desqualifica as individualidades e as *profissionalidades* dos docentes na escola, favorecendo a construção de uma cultura de escola dividida e polarizada entre os politizados e os não politizados, os críticos e os não críticos. Este cenário intensifica as divergências e conflitos entre esses grupos, dificultando a convivência e o aprendizado do respeito às individualidades e às diferenças.

É na situação face a face e nas interações sociais cotidianas, que o outro é apreendido; no momento em que o “‘aqui e agora’ colidem continuamente um com o outro” (Berger & Luckmann, 1985). Nesse sentido, mesmo que o projeto de qualidade e democratização da escola pública faça parte do discurso dos docentes, as ações que o outro<sup>32</sup> realiza ou planeja realizar serão melhor aceitas e incorporadas (e portanto, provocarão mudanças nos esquemas e estruturas de pensamento e ação) na situação face a face, uma vez que parece ser mais fácil ignorar e não comprometer-se numa relação distanciada e burocratizada. O grupo de especialistas da *Escola da Praia*, ao estabelecer uma relação de proximidade e cumplicidade com os professores e com os demais funcionários da escola, ao que parece, conseguia maior adesão para a discussão e implementação de um novo projeto de escola, muito embora, e talvez por este motivo, este projeto não tenha a mesma visibilidade institucional que o da *Escola da Vila*.

---

<sup>32</sup> E este outro pode tanto ser a SME como a Equipe Pedagógica, a Direção ou um grupo de docentes.

## 4.

### **CONSTRUINDO IDENTIDADES PROFISSIONAIS: os processos de ser estar e sentir a profissão docente**

Uma das questões propostas para o desenvolvimento deste trabalho refere-se aos processos identitários vividos pelos professores ao longo das experiências de socialização por eles vividas. As formas de ser/sentir/estar professor (Nóvoa, 1992b) e os significados que atribuídos à docência e ao trabalho na escola, são parte da identidade profissional construídas que, no *melting pot* do estabelecimento de ensino, são fios que se entrelaçam a outros na constituição da cultura da escola.

É consenso entre autores de diferentes linhagens<sup>1</sup> que a identidade é engendrada no interior de um processo de sucessivas socializações. Nesse sentido, Nóvoa (op. cit., p. 16) afirma que a “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...) é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, considerando ser mais adequado falar, então, de um “processo identitário”, evidenciado na mescla dinâmica de como os docentes “se sentem e se dizem professor”. Isto porque o ator está em constante mudanças que emergem do seio de interações múltiplas, de cada situação nova que pode ser desencadeada, na escola, nas relações sociais mais amplas e internamente, no ator consigo mesmo no cotidiano (Carrolo, 1997).

Reporta-se, ainda a Hall (1997), para quem a construção da identidade social e profissional fundamenta-se, sobretudo, nas relações sociais que se formam pelo reconhecimento recíproco entre o indivíduo/ator e os outros. A

---

<sup>1</sup> Carrolo (1997, p.27) cita Mead (1934) e a teoria da individuação como apropriação do mundo (*tomar o papel de...*); Parsons e Merton (1950) e a teoria da “*socialização antecipadora*” a partir da distinção entre grupos de *pertença* (*in-group*) e de *referência* (*out-group*); Berger e Luckmann (1976) e a “*construção social da realidade*” e, finalmente a concepção de Bourdieu (1972) de socialização como aquisição de *habitus*.

identidade é formada, pois, na "interação" entre o indivíduo/ator e a sociedade. Nesse sentido, a identidade comporta uma diferença entre a auto-identificação e a identificação dada pelo exterior. Quando se fala de indivíduo não se está afirmando a existência de um polo "inato", preexistente ao nascimento. Assim, a identidade não se desenvolve 'naturalmente' a partir do interior do ser da criança, mas é formada em relação com os outros. Nesse caso, em vez de falar da identidade como coisa acabada, deve-se falar de *identificação* e vê-la como um processo em andamento.

Dubar (1997) confere à identidade um grau e incerteza ao insistir que ela nunca está dada, é sempre "um resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (Idem, p. 105). A constituição da identidade profissional, em termos individuais e de grupo se realiza ao longo das experiências de socialização vividas pelo ator. Nesse sentido, a formação é essencial na construção das identidades profissionais: o percurso de escolarização, o tipo de estabelecimento de ensino que frequentou e os significados atribuídos à formação inicial (acadêmica) e continuada (já no exercício da profissão). Também as experiências no trabalho são parte do processo de constituição da identidade profissional dos professores: as escolas e redes de ensino onde trabalhou e as relações e vivências as quais experienciou nestes locais de trabalho.

Nesse sentido, o processo identitário é sempre um processo de inserção cultural construído no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais. No caso da profissão docente é imprescindível considerar as relações sociais fundadas nas diferenças de gênero. Para este trabalho, toma-se de empréstimo o conceito de gênero como um "elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos" como também um "primeiro modo de dar significado às relações de poder" desenvolvido por Scott (1990, p. 14). Assim sendo, o gênero é compreendido como uma construção tanto fática como simbólica, cujos significados perpassam as relações sociais em diferentes espaços, entre eles a escola.

Visto desde este conceito, as significações atribuídas por professores e professoras sobre o modo de relacionarem entre si e com os alunos estarão sempre entrelaçadas às questões de gênero, ou seja aspectos das “masculinidades” e das “feminilidades” atuando no e sobre o espaço escolar.

Neste capítulo, serão focados alguns elementos engendrados do ser/estar/fazer e sentir a profissão dos professores (homens e mulheres) pesquisados. Pretende-se lançar luz sobre as motivações que levaram os docentes das escolas pesquisadas a escolher o magistério, como também os significados que atribuíram aos processos de socialização vividos na formação inicial, na formação continuada e nas experiências de trabalhos em escolas e Redes de Ensino diversas.

Compreende-se que esses processos são constituidores da identidade profissional docente e, nesse sentido, perpassam as concepções que os atores desta pesquisa têm sobre o magistério não ser uma profissão como as outras. Ser professor é diferente de ser advogado, dentista, etc. Esse quê diferenciador, é perpetrado pelas teias de significados construídas em torno da docências e que trazem na sua urdidura os fios da vocação, da proletarização e da profissionalização do trabalho docente.

### **1. Ser professor: a escolha possível**

Os motivos que levaram os docentes analisados neste trabalho a escolher o magistério como campo de trabalho, em nada indica a preexistência de um dom inato, apesar de, como ver-se-á mais à frente, a maioria deles atribuir ao exercício da docência o sentido de vocação. Há, sim, um certo “fatalismo” na escolha. Fatalismo representado pelo magistério como uma ou, às vezes, a única **escolha possível**, no interior de um contexto social marcado pela ideologia patriarcal e pela divisão de classes sociais. O primeiro, com base nas diferenças entre os sexos, reservava ao homem o espaço público e confinava as mulheres no espaço privado do lar, com algumas poucas oportunidades de participação nos espaços públicos, dentre estas o magistério. O magistério se constitui, também, numa das

poucas profissões cuja formação permite conciliar tempo de trabalho e tempo de estudo, por isso mesmo, mais propenso a ter em suas fileiras mulheres e homens que precisam trabalhar e têm de adequar as expectativas de formação às condições objetivas de sobrevivência. Mesmo quando o significado atribuído é prosaico, como passar na segunda opção do vestibular (Marilene, Escola da Vila), a falta de opção ou de “vocação para outra coisa”, para Cláudio (Escola da Vila), a escolha pela profissão docente deve ser analisada a partir dos processos sociais e culturais nos quais os atores (docentes, no caso) são parte integrante e integradora.

Mesmo sendo percebido pelas professoras como um “sonho infantil realizado” (note-se que, neste caso, o gênero é feminino), o magistério é parte da construção de uma “identidade profissional”, parte de um processo de socialização, no qual a definição dos papéis sexuais e dos territórios próprios à mulher, são engendrados no interior dos processos de identificação (Hall, 1997) a partir de modelos gestados na família, com o exemplo das mães e das tias e na escola, com a professora:

“Eu não sei se um pouco de influência da minha mãe professora, a família inteira, as tias e o convívio que eu sempre tive com muito livro. Eu acho que eu procurei o curso de Letras por causa da Literatura, que eu adoro ler, estou sempre lendo alguma coisa: jornal, qualquer papelzinho, qualquer coisa de rua, eu estou sempre lendo, tudo, né?” (Míriam, Escola da Praia)

“É assim, através da influência mesmo, da escola, que tu te sentes bem, tu vê aquela pessoa... o professor de repente foi o teu referencial (...) desde criança, eu sempre queria ser professora, desde criança” (Cecília, Escola da Praia)

Entretanto enquanto Cecília e Míriam não demonstram questionar o processo socializador que as levou à escolha do magistério, o depoimento de Anaís (Escola da Vila) revela que essa “naturalização” não é um processo tranqüilamente vivido por todas as mulheres-professoras. Antes é fonte de angústia para a professora que se vê presa às cadeias da cultura familiar que, de certa forma, foram determinantes na escolha da profissão.

“Tu nem sabes como eu me questiono sobre como a cultura interfere na nossa maneira de viver. Porque a minha mãe é professora, minha irmã é professora e eu também sou professora. (...) Apesar de que, daí eu até fico assim: será que o fato de... realmente, eu sempre digo, eu adoro o que eu faço, amo o que eu faço, mas será que esse meu amor ele não é cultural? Não foi aprendido? O que, quem sabe eu seria, se eu tivesse nascido em outra família, em outro lugar. Então eu me questiono bastante.” (Anaís, Escola da Vila)

E a professora angustia-se ao ver que mantém uma cultura hegemônica, no que se refere aos territórios masculinos e femininos, ao escolher a profissão que culturalmente lhe era indicado optar. A angústia é maior, ao perceber-se lutando para ser reconhecida como profissional e não como mãe e, seu empenho em tornar-se “boa professora” ser reconhecido como habilidades específicas do ser mulher. “Aí guria, aí eu me irrita e penso aonde é que estou errando, porque não é isso o que eu quero passar e é isso o que eu passo. Que sou a mãe, que sou generosa” (Anaís).

O relato de Anaís é revelador da angústia, do “vazio conceitual e até mesmo existencial” (Almeida 1996, p. 74) deixado por uma concepção teórica que vincula a feminização do trabalho docente como fator de desqualificação do magistério, tendo em vista as características femininas de afetuosidade, docilidade, subserviência, menor propensão à competição, etc. etc.

Um outro grupo de argumentações relacionam os motivos da escolha do magistério ao contexto social da época em que optou-se pela profissão. Caso das professoras **mais experientes** como Dorinha (Escola da Vila), Irecê e Josiani (ambas da Escola da Praia), para quem o magistério foi a *opção possível*, tendo em vista serem reduzidas as possibilidades de profissionalização para a mulher fora do campo do magistério.

“No meu tempo não existia: “vou fazer magistério, vou fazer isso”. Os pais encaminhavam a gente. E os meus pais me colocaram no magistério.” (Dorinha)

“Era a única profissão que tinha, né Terezinha. Era magistério e era ser professora pra mulher. Mulher pra outro emprego, não existia, só homem. O único emprego, professor, só tinha mulher.” (Irecê)

Também é o contexto social que faz do magistério uma escolha contingencial, para as professoras, cujo grupo geracional as inclui entre as *novatas* e *intermediárias*, e cujo ingresso na profissão deu-se num período de maior abertura, para a mulher, no mercado de trabalho. Nesse sentido, a docência aparece como parte das escassas opções que os indivíduos de grupos sociais de menor capital econômico têm de estudar, sem deixar ter um trabalho, este muitas vezes necessário para a profissionalização no magistério:

“Na época foi a condição financeira, mesmo, né? Em primeiro lugar foi isso! Eu queria fazer o magistério, a minha mãe não tinha condições de pagar nada. A minha mãe não tinha condições de me sustentar”.

“se a gente for ver quem está na área do magistério, é a maioria filho de trabalhador, classe trabalhadora. Porque, geralmente é um curso que pode paralelamente trabalhar e estudar, onde tu não ficas o dia todo na Universidade, né? Então hoje, eu entrei na educação em função disso mesmo, né?” (Suzy, Escola da Vila)

Assim, o magistério deixa de ser apenas uma ocupação feminina, mas também uma profissão possível às camadas populares, e, mais especificamente à mulher trabalhadora, como já observado por Mello (1986), Gatti (1994 e 1997), entre outros. As vantagens oferecidas pelo magistério é grande: por um lado, à possibilidade de poder conciliar estudo e trabalho no período de formação, este, muitas vezes, no próprio setor educacional, como professor/a substituto/a. Como também, o fato de o maior empregador ser o setor público, a estabilidade, a possibilidade de promoção e, principalmente, o menor controle sobre o trabalho (Martins, 1983, apud, Cardoso 1991), são fortes razões para ser o magistério uma profissão tão procurada pelas filhas e filhos oriundos de grupos sociais menos abastados e que têm na escolarização uma das poucas chances de aquisição de capital cultural (escolar) e mudança de posição social com relação à sua família de origem.

## **2. A formação inicial no processo de construção das identidades profissionais dos docentes**

A formação acadêmica profissional do magistério tem sido apontada como um dos limites para a construção do professor e do trabalho pedagógico na escola. É consenso entre os pesquisadores (Gatti, 1996 e 1997; Franchi e outros, 1995; Souza, 1996; Candau e outros, 1997), que os Cursos de Formação de Professores, no Brasil, historicamente, são problemáticos tanto em nível Médio – Habilitação para o Magistério – quanto em nível Superior – quer seja nos Cursos de Pedagogia, Habilitação para o Magistério nas séries iniciais e para a formação de professores no Ensino Médio; como nos cursos de Licenciatura. Conforme Candau (1997), o dilema da qualidade da formação nos cursos de Licenciatura continua praticamente o mesmo, desde a sua origem nas Antigas Faculdades de Filosofia. Ainda hoje, não há uma proposta global unitária e integrada para esses cursos e, conforme essa autora, continua sendo assinalada como seu ponto crítico.

Essa discussão se reflete na percepção que os docentes desta pesquisa têm da formação inicial recebida na Universidade, que é de maneira geral, de forma negativa. Relacionam a ela as posturas autoritárias que no início da carreira tinham frente às situações de sala de aula e ao processo de ensino aprendizagem, o rigor nas avaliações, a dificuldade em propor formas diferenciadas para trabalhar o conteúdo, inclusive atribuem a ela as dificuldades em aproveitar o Vídeo Cassete, material pedagógico que ambas escolas possuem<sup>2</sup>. Para a maioria dos docentes sai-se da faculdade bem mal formado.

Os problemas na formação inicial identificados pelos docentes, referem-se tanto ao conteúdo pedagógico dos cursos, como a organização dos mesmos. No esquema 3+1 (característico dos cursos de Licenciatura no Brasil), o futuro professor somente tem contato com as disciplinas

---

<sup>2</sup> A Escola da Vila possuía ainda um Projetor de Slides, que praticamente não era utilizado. O Retro Projetor, indicado por José Luiz como um material interessante para se trabalhar, não existia nas Escolas. A SME possui um desses aparelhos, o qual pode ser requisitado pelas escolas.

pedagógicas no último ano do curso e, o que é mais grave no entender dos professores, o contato com a sala de aula somente é feito no último semestre, num tempo curtíssimo: geralmente 72 horas/aula ao longo do semestre para fazer o estágio de observação, o planejamento das atividades, o estágio prático (este muitas vezes ocupando uma média de três dias) e o relatório final. Resta assim, pouco tempo para discussão, visualização das falhas, replanejamento e, sem que seja instaurado um processo de reflexão sobre a prática do trabalho como docente, já a partir do próprio estágio.

Note-se que, nesse esquema, ocorre uma divisão profunda entre os conteúdos específicos e o conteúdo pedagógico, como se a preocupação com a “transposição didática” (Perrenoud, 1993) fosse conteúdo e prática apenas dos professores de didática e prática de ensino. O mais provável é encontrar o docente reproduzindo, não as fórmulas didático-pedagógicas que aprendeu na “licenciatura”, mas, como já alertava Menezes (1987, p.121), ensinando a Matemática conforme vivenciou com seus professores: “de costas para o aluno, enchendo o quadro de fórmulas.” Ou como relata Luana (Escola da Vila) sobre seu início como professora:

“... eu trabalhava com lista de exercícios, eu expulsava aluno, sabe, eu trabalhava as provas dos alunos com aquela coisa de “siga o modelo”. Era a minha forma de trabalhar. Eu diria, bem como a Universidade prega mesmo.”

O conteúdo metodológico e pedagógico dos cursos de formação inicial é freqüentemente classificado por “tecnicista” e “tradicional”. Note-se que esses professores, na sua maioria formados nos anos oitenta, tiveram acesso pela formação inicial ou mesmo através dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino<sup>3</sup>, a toda uma produção teórica de crítica à lógica de racionalidade técnica, imprimida à educação escolar pelo Estado, principalmente a partir da Lei n. 5.692/71. O tecnicismo, como essa lógica ficou conhecida, tinha como objetivo a otimização do trabalho escolar a

---

<sup>3</sup> A RME/Fpolis, desde 1986 vem oferecendo com certa regularidade cursos de formação continuada para seus professores. A percepção que estes tem destes cursos será discutida mais adiante, ainda neste texto.

partir da mística da neutralidade, da eficiência e da eficácia. A educação passa, então, a ser encarada como elemento decisivo no desenvolvimento econômico do país e a prática educacional é reduzida a um fator de produção, a uma questão técnica. O tecnicismo é também identificado com a divisão técnica do trabalho escolar efetivada, principalmente, com a presença, nas escolas, dos especialistas – “tecnocratas das unidades escolares” (Arroyo, 1980). Aos especialistas caberia o papel de controle do planejamento da escola e da atividade docente, subordinando-a à burocracia escolar, desqualificando o trabalho do professor e degradando seu salário (Coelho, 1982). Nesse sentido, o tecnicismo está vinculado a uma exacerbação do controle sobre os processos de concepção e de execução do trabalho do professor na escola.

A década de oitenta foi profícua na discussão/produção crítica da escola resultante do momento de democratização política, vivenciada no país com a transformação de grande parte das associações docentes em sindicatos. Acresce-se a essas condições, as leituras da teoria crítica que contestava, nas sociedades capitalistas, o papel da escolarização como um fator determinante da renda e da mobilidade social. O livro de Dermeval Saviani (1983) *Escola e Democracia* exerceu papel importante na difusão da crítica da escola capitalista, tendo em vista, principalmente, a acessibilidade quanto ao custo e à linguagem empregada. O autor apresenta nesse livro uma abordagem que separa as teorias educacionais em “não-críticas”<sup>4</sup> e “críticas”<sup>5</sup> e aponta para a superação dessa cisão com uma teoria que vincula os conteúdos e métodos com uma prática social a “serviço dos interesses das camadas populares” (Idem, p. 79), que ficou conhecida como Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, através dos trabalhos de José Carlos Libâneo, 1984.

---

<sup>4</sup> Dentre as teorias não-críticas, Saviani apresenta as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista.

<sup>5</sup> Nas teorias críticas, o autor apresenta aquelas que denominou de crítico-reprodutivista, tais como: a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu e J.C. Passeron no livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975); a Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado, a partir do livro de Louis Althusser “Aparelhos Ideológicos de Estado” (RJ: Graal:1985); e a Teoria da Escola Dualista, de C. Baudelot e R. Establet exposta no livro “La Escuela Capitalista” (Mexico: Siglo Veintiuno, 1986).

Desse mesmo período são os livros de Guiomar Namó de Mello “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político” (1986) e de Maria Eliana Novais “Professora primária: mestra ou tia”. O primeiro contendo proposições relacionadas à necessidade de competência técnica e do compromisso político no trabalho docente – proposição que foi motivo de grande polêmica entre a autora, Dermeval Saviani e Paulo Nosela. A autora do segundo livro, analisa a feminização do magistério primário (atual séries iniciais do Ensino Fundamental) como causa e consequência das modificações das condições salariais e de trabalho, como também da imagem social que as professoras primárias sofreram ao longo da história da profissão. As quais, antes identificadas como a segunda Mãe e a Mestre, passaram a ser denominadas de “tia”.

Essa discussão – tanto da polêmica em torno do livro de Mello, quanto do significado para o magistério primário da transformação da identidade da professora de Mestre para “tia” – penetrou no cotidiano escolar, produziu uma classificação dos docentes em “tradicionais e/ou conservadores e/ou tecnicistas” e “transformadores e/ou progressistas”. Essa classificação ou “atos de atribuição” de identidade, como diria Dubar (1997), perdura ainda hoje nas escolas e é uma das causas dos problemas de integração entre os atores e da dificuldade de se construir, no estabelecimento de ensino, um projeto de trabalho pedagógico onde se priorize a democratização do espaço escolar e a formação de estudantes despojados de preconceitos e aptos a conviver com as diferenças. Para Franchi (1995, p.56)

“planejar, ordenar e dirigir as atividades de ensino é condição mesma de sucesso da escola como parte da luta contra os preconceitos e pela transformação da sociedade, quando se respeitam a dimensão social do aluno, seus conhecimentos prévios, e se avança partindo de dentro de sua cultura e das aspirações populares”

Essa “cultura de oposições binárias” está impressa nos grupos presentes nas escolas, evidenciado principalmente na *Escola da Vila*, onde de um lado se encontram os professores “tradicionais e tecnicistas” que, na visão dos colegas, são conservadores por não participarem ativamente nas

lutas políticas e reivindicatórias do movimento docente e por conceberem a escola como um segundo lar para os alunos e o professor, como o segundo pai, ou mãe<sup>6</sup>. De outro lado, os “professores progressistas” considerados também como “transformadores” por terem participação ativa nas lutas políticas na sociedade através dos partidos de esquerda. No sistema de ensino, os que atuam no movimento docente concebem a escola como um local de trabalho e os professores como profissionais/trabalhadores da educação. Nessa classificação, nem sempre é levado em conta os resultados positivos ou negativos alcançados pelo docente: o importante são as evidências políticas de participação nos movimentos sociais e de classe, bem como de um discurso de crítica ao autoritarismo dos governantes, etc..

Nesse caso, os professores apresentam no discurso uma dualidade entre uma pedagogia conservadora e uma pedagogia progressista, que, em muitos casos, não aparece na prática cotidiana de sala de aula. Ao mesmo tempo, compõem um discurso que dá um mesmo significado a diferentes teorias e momentos da história da pedagogia. Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnista juntam-se e tecem um quadro uniforme para designar o professor conservador no sentido do discurso e da prática política sindical e partidária. Esquece-se que, cada uma dessas pedagogias, muito embora façam parte de um mesmo referencial liberal, têm princípios teóricos e de práticas didático-pedagógicas bastante diferenciados. O que mostra o quanto é precária a divulgação/socialização, nos cursos de formação de professores, do conhecimento científico organizado na área da pedagogia.

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que essa polêmica em torno da competência ou incompetência das professoras, pesquisadas por Guiomar Namó de Mello, deixou de considerar uma questão relevante levantada pela autora, qual seja, o conteúdo de gênero relacionado à incompetência. Os significados tecidos pelas professoras ao magistério, de vocação e doação, como também as características de amor, carinho, paciência e calma, por elas apontadas como fundamentais do trabalho docente, são analisados pela autora a partir de um corpo teórico que coloca em oposição afetividade e competência técnico-profissional. Nesse sentido, o modelo de profissionalismo adotado não incorpora o envolvimento afetivo como parte do trabalho docente e como critério de escolha de professores e professoras pelo magistério.

### 3. Significados atribuídos à formação continuada

A participação regular dos docentes nos eventos de formação continuada – Cursos, Seminários, Encontros – promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis é quase unânime, à exceção de Taís, da *Escola da Praia* e de Rosa e Cláudio, da *Escola da Vila*, que declararam não irem regularmente. A sobrecarga de trabalho com o exercício da docência em escolas de outras redes de ensino, o conteúdo dos cursos/encontros que não estabelecem relação com a sala de aula, como também questões pessoais (optam por fazer outras coisas nos dias de hora atividade) são justificativas que trazem para a não participação nos cursos de formação continuada.

Os docentes, ao relatarem sobre como se dava a Formação Continuada, tecem comparações entre os cursos das primeiras gestões da SME: os da gestão da Frente Popular (gestão 1993-1996), e os da gestão atual (1997-2000) conforme pode ser observado no relato que segue:

“... Nos primeiros anos eu não tinha conhecimento, depois eu tomei conhecimento dos encontros, mas eles eram específicos a professores, eles não tinham... não sabia que os professores tinham aquele dia hora atividade, mas os cursos não eram sistematizados, então uma vez ou outra tinha ou nem tinha. Teve uma época que não teve. (...) Na Frente Popular foi uma coisa bem sistematizada, uma coisa bem organizada na minha avaliação. E agora está tendo continuação com a obrigatoriedade: se você não vai, você tem falta.”  
(Marilene, Escola da Vila)

A partir da gestão da Frente Popular, os encontros de formação passaram a ter maior regularidade, com encontros quinzenais para os professores e semanais com os especialistas. Aliás, esses últimos; desde 1986 têm encontros regulares – geralmente semanais. Nesses cursos/encontros os docentes reúnem-se com os outros colegas da Rede (de sua área de ensino (5ª a 8ª), série de atuação (1ª a 4ª) ou função que exercem na escola (para o caso das especialistas e direção), trocam informações, experiências e, conforme o grupo, fazem festas, combinam passeios, etc.:

“Na época do Bulcão, a gente começou a formar nosso grupo de Ciências, um grupo super unido, (...) os encontros eram considerados, assim, como ir lá pra trocar ‘figurinha’, sabe, trocar aulas e idéias e, por isso que tinha essa união também, porque eram bem interessantes. (...) Nós trazíamos propostas, tinha um Coordenador que era bem aberto, sempre discutia a próxima pauta, o que nós íamos fazer no dia e sugestões pra próxima, né? E a gente ia muito à festas, muitas reuniões também sábado e domingo, era gostoso. Inclusive passeios a gente fazia. Fomos a Brusque, a todos os Jardins Zoológicos daqui. Eu sei que era uma coisa prazerosa, a gente ia porque era prazeroso.” (Tônia, Escola da Praia)

A formação continuada, na percepção desses docentes, apresenta-se, dessa maneira, não somente como um espaço de aprendizagem, mas também um espaço importante de sociabilidade para os professores. É considerada como uma forma autônoma ou lúdica de socialização, uma vez que não implica em propósitos ou interesses a serem atingidos e tampouco em uma pauta determinada com antecedência com os assuntos a serem tratados. A partir da análise de Simmel, Durand (2000., p. 45) assim se refere ao processo de sociabilidade:

“A sociabilidade não busca resultados exteriores concretos e seu alvo imediato é o sucesso da interação, o fascinante jogo de relações que se cria entre os participantes. Por outro lado, o caráter lúdico da sociabilidade advém, também, do fato de ser uma metáfora da vida, um “jogo social”: a sociabilidade joga com as formas da sociedade.”

Ainda que esses encontros possuíssem um propósito institucional implícito e tivessem coordenadores que estabeleciam uma pauta com “conteúdos” para discussão, os professores se encarregavam de romper com o instituído, transformando-os em momentos de liberação das pressões cotidianas da vida e do trabalho na escola. Nas fofocas, nas festinhas, nos passeios, nas “trocas de figurinhas” os conteúdos estavam presente, porém diluídos e sublimados, no “jogo simbólico” que se estabelecia entre os participantes.

Os grupos de formação se apresentavam, também, como um espaço de testagem dos primeiros passos na profissão, onde as “figurinhas trocadas” davam conta do instituído, dos “conteúdos” do trabalho na escola. A formação

continuada mostrava para o professor iniciante, a importância de formas de reflexão e de apoio para a prática:

“Olha, assim, quando eu cheguei na Rede, foi em 92, eu senti que era bem legal trabalhar com os especialistas – na época era o final da gestão do Bulcão Viana, porque se criou desde a gestão do Andrino, os encontros por área. Então eu achei muito legal porque eu tinha terminado a Universidade e pra mim, assim, era uma continuidade, de discutir o meu dia-a-dia do trabalho. Porque quando a gente termina a Universidade, a gente vai pra escola e, é claro que a gente tem embasamento teórico que ajuda a entender várias questões da educação. Mas a prática do teu dia-a-dia, da tua profissão, é muito difícil. Tu aprende errando. Porque isso tu não aprende da faculdade, né? Então, eu senti que ali eu tinha um suporte, mesmo sendo na gestão do Bulcão Viana, conhecendo as pessoas, era um grupo pequeno, e eu sempre gostei quando chegava quarta-feira porque daí eu me reunia com os supervisores da Rede pra gente discutir as questões do cotidiano escolar. (Gisele, Especialista, Escola da Praia)

Nesse caso, diferente dos outros depoimentos analisados sobre a formação inicial, a academia proporcionou sim, elementos para situar e iniciar uma análise dos problemas da escola. No entanto, para o fazer cotidiano, esse saber acadêmico não é suficiente. O professor ou o pedagogo ao iniciar a carreira sentia-se solitário frente às situações encontradas na escola, sendo, então, necessário que um outro saber, referido por Tartif e outros (1991) como “saberes práticos ou saberes da experiência” seja considerado. Nesse sentido, o saber acadêmico (“saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos” (Idem)) precisa ser recriado enquanto prática e, para isso, a troca no grupo foi importante, quer seja para aprender, quer seja para ratificar a prática a partir da reflexão e da partilha das experiências dos outros parceiros. Reporta-se, ainda, a Garcia (1992, p.60), para quem, a docência se caracteriza fundamentalmente pelo fato de ser uma “profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode se adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”.

O período em que a Frente Popular esteve à frente da Prefeitura é colocado pelos professores como sem precedentes no que diz respeito à

formação continuada. A regularidade com que os grupos de formação se encontravam, o conteúdo teórico/prático, juntamente com o fato de aqueles grupos terem um objetivo a ser alcançado, qual seja, a formação para a construção/implantação de uma filosofia única de trabalho para a Rede vinculada à Proposta Curricular, denominado por Movimento de Reorientação Curricular, são pontos privilegiados na avaliação dos docentes sobre a experiência de formação continuada nessa gestão.

Nesse período houve a preocupação de criar-se um espaço único e simbólico de formação – a Escola de Formação da SME/Fpolis, que ocupava todo um andar em um prédio alugado pela Prefeitura para este fim, no centro da cidade e perto do terminal rodoviário urbano para facilitar a locomoção dos professores. Nesse local, os grupos encontravam-se regularmente a cada quinzena. A regularidade e proximidade dos encontros propiciava a continuidade dos debates e a discussão mais colada à prática do dia a dia do professor na escola e na sala de aula. Nesse sentido, o resultado das trocas de experiência poderiam ser colocados em prática e avaliados no encontro seguinte. A discussão dos textos, base para as práticas e à filosofia da proposta curricular (pedagogia histórico crítica), poderiam ter continuidade, o que motivaria o professor para a leitura e o retorno ao próximo encontro.

“A Proposta Curricular representa um esforço significativo na demarcação da especificidade da educação escolar, cujo objeto é a formação dos sujeitos no sentido da apropriação **histórico-crítica** do conhecimento sistematizado, processo de hominização e de humanização. A especificidade do trabalho escolar, em qualquer um dos seus níveis de atuação, consiste em possibilitar que os sujeitos nele envolvidos, seja para aprender (alunos), seja para ensinar (professores), seja para viabilizar processos de ensino-aprendizagem (equipes pedagógicas, técnico-administrativas e de apoio), compreendam a totalidade da práxis social humana, do trabalho humano em sua unidade de ação e reflexão. Compreendam ainda o processo sócio-histórico da humanidade como processo produzido na prática social, que se transforma, que se supera” (Florianópolis. SME, 1996, p.11) - os grifos são da autora deste trabalho.

A citação acima evidencia uma continuidade entre a primeira proposta político pedagógica da SME, quando foi criada a política de formação

continuada para a Rede Municipal de Ensino e proposta levada à frente pela Frente Popular: ambas estavam calcadas na teoria histórico-crítica, ou crítico social dos conteúdos, propostas por Saviani e Libâneo. Talvez aí insira-se o forte engajamento dos professores nesta proposta.

O conteúdo teórico/prático e a metodologia de trabalho nos encontros, têm significado positivo para os professores. A discussão/construção teórica iluminando e sendo iluminada com a discussão do cotidiano de trabalho dos docentes – a troca de experiência no linguajar comum dos docentes – era o ponto mais forte desses grupos. A valorização do que faziam em sala de aula para, a partir delas, introduzir as discussões teóricas contribuía na apreciação dos professores, tanto para modificar, como para esclarecer e referendar uma prática que já vinha sendo construída:

“Eu consigo ver isso, de como eu dava aula antes e com... vamos dizer assim, com o conhecimento que eu adquiri na Frente Popular e como é que eu vim depois pra escola. A visão de ensino com o alunos também mudei muito, mudei muito. Antes eu era muito rígida, ficava muito em cima do conteúdo, preocupada de cumprir conteúdo, de ir até o final, que viessem me cobrar...” (Tônia, Escola da Praia)

“...pra mim, pra minha pessoa, eu pessoalmente, esse Grupo foi excelente porque ele reafirmou tudo aquilo que eu imaginava em relação ao trabalho enquanto professora (...) Me deu embasamento teórico metodológico (...) É lógico que, assim... que a minha concepção, ela já estava, já vinha anterior a isso né? Ela veio ao encontro do que eu já estava buscando. Me fortaleceu ainda mais. Eu me senti muito mais forte, muito forte mesmo, me achando capaz, que as minhas dúvidas não eram só minhas dúvidas, mas eram de várias pessoas, de um grupo que estava até assumindo uma Secretaria de Educação, quer dizer, isso fez-me ver como igual em algumas coisas com os outros. Me fortaleceu, me levantou a auto-estima. Eles me ajudavam até enquanto mãe, enquanto mulher, porque me fortaleceu enquanto pessoa”. (Anaís, Escola da Vila)

“Através da teoria que eu fui criando a minha prática, entendesse? Através das apostilas, os grupos que foram formados, a gente discutia, isso aí me trouxe muito esclarecimento, muita coisa. Mas o que eles... sobre a prática, eu me senti assim, que eu tinha mais prática do que a prática que eles passavam pra gente. A teoria me trouxe muita coisa, não a prática! (Irecê, Escola da Praia)

A troca de experiências proporciona que o conteúdo de trabalho e reflexão do grupo – a pauta dos encontros – de alguma forma seja também construída pelo professor, que indica onde estão os nós que estrangulam a prática, que acarretam ansiedade, que emperram o trabalho. Ou nas palavras de Anaís (Escola da Vila): “Foram espaços onde as coisas não vinham prontas. Ele realmente estava construindo alguma coisa” É neste sentido que alguns conteúdos, que talvez não estivessem mapeados pela equipe de formadores, viessem à tona e fossem objeto de discussão, tal como, a cultura do ilhéu, apontada por dois professores (Ciências e Geografia) como uma discussão relevante nos encontros de formação. Por outro lado, a partir das “trocas de experiência” os professores podiam trazer à cena aqueles elementos da prática docente, relacionados às “práticas cuidado” (Carvalho, 1999) e que usualmente não são valorizados como conteúdo de formação/capacitação para o trabalho de professor. Nesse sentido, as discussões teórico práticas, advindas dessas trocas, ajudavam a formar um professor que refletia sobre seu fazer e buscava na teoria e no relato dos colegas os elementos que lhe faltavam para iluminar os pontos obscuros de sua experiência, como também formas de diversificação das atividades em classe (Pena, 1999).

Outro ponto importante levantado pelos professores, para uma avaliação positiva dos cursos/encontros de formação continuada na gestão da Frente Popular, está vinculado ao fato de que estes eventos tinham um objetivo: a formulação de uma proposta curricular para a Rede, o Movimento de Reorientação Curricular. A reunião podia estar voltada para estudos teóricos, para trocas de experiência, com algum tempo para bate-papo, como relata José Luiz (Escola da Vila): o diferencial era o fato de estar sempre vinculada à construção da Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, o relato de Gisele (Escola da Praia) é ilustrativo:

“... eu vi que se preocupava com uma questão filosófica única pra Rede. E eu vejo ainda que este é o nosso problema porque, às vezes eu fico pensando como é que têm organizações que pô, “vapt vupt” as pessoas desempenham legal as suas funções. E eu vejo que o nosso grande problema é que a gente ainda não tem uma linha filosófica única. Quando a Frente conseguiu fazer o Caderno dela, tentou criar uma linha filosófica – não uma proposta, assim, como é

que eu vou te dizer, pedagógica única, sócio-construtivista, isso quero dizer – (...) se fosse agora a gestão Popular, com certeza, eu acho que isso era uma coisa que a gente iria avançar, mas ficou. Então a gente sente, assim, que hoje em dia não compensa a discussão ampla na Rede, né? É porque, eu acho, não é prioridade, não é importante.”

Sobre os mesmos três pontos, assinalados pelos docentes na avaliação positiva que fazem da formação proporcionada pela gestão da SME anterior, quais sejam: a regularidade dos encontros, o conteúdo teórico/prático e a metodologia de trabalho e a vinculação dos encontros a um objetivo maior de construção de um projeto pedagógico para a Rede, é atribuído significado aos cursos/encontros de formação continuada da atual gestão. Acrescido de um outro ponto que para os professores é altamente relevante: a questão da obrigatoriedade.

As diferenças político-ideológicas entre os partidos que compuseram a Frente Popular<sup>7</sup> e aqueles que fazem parte da Força Capital<sup>8</sup>, à frente da Prefeitura, chegam até as escolas e perpassam os significados atribuídos pelos docentes à Formação Continuada. A maioria dos professores da *Escola da Vila* e parte expressiva de docentes da *Escola da Praia* são partidários ou simpatizantes do projeto político ideológico de esquerda levado a cabo pela Frente Popular e estavam engajados no projeto pedagógico (Movimento de Reorientação Curricular) da Secretaria Municipal de Educação, cuja política de formação continuada foi avaliada positivamente pelos docentes, como visto anteriormente. As atitudes da gestão atual da SME (cortes dos projetos<sup>9</sup>, fomentados pela antiga gestão e que estavam sendo implementados nas e pelas escolas, ameaça de corte do ponto dos professores que vão às Assembléias da Categoria e não negociação nas mudanças que vem propondo no Estatuto e Plano de Carreira) são

<sup>7</sup> Composta dos seguintes Partidos: PPS, PT, PSDB, PV, PC do B e PDT, que esteve à frente da Prefeitura de Florianópolis no quadriênio 1993-1996.

<sup>8</sup> Composta pelos Partidos PPB, PSDB e PTB, e que é encabeçada por Angela Amin do PPB na atual gestão da Prefeitura de Florianópolis (1997-2000).

<sup>9</sup> De Alfabetização, Biodança, Educação Ambiental, Canto Coral, Grupo Arreda Boi – folclore da ilha, Informática, Sexualidade, entre outros.

antipáticas ao professorado como um todo. Anaís (Escola da Vila) radicaliza e prefere não ir aos grupos/cursos, correndo o risco de ter falta injustificada:

“... eu não estou indo porque é como se eu estivesse negando, assumindo e compartilhando com essa metodologia de trabalho deles, entendesse? Agora essa questão do Plano, do Estatuto que eles não nos permitem nem discutir junto com eles. Não nos permitem Assembléias, nos dão falta (...) eles não têm proposta, assim, clara pra gente, né? Está bem claro pra mim isso: eles não lançaram a proposta deles, eles estão pegando uma proposta de outras pessoas, da Frente Popular e não se colocaram! Na questão da educação eles não se colocaram! Eles não chegam e dizem: ‘Olha, a nossa postura é essa’. Daí a gente já sabe qual é o inimigo mesmo e se organiza e tal (...) Nem assim ó: qual é a concepção pedagógica, nada! Isso eles não colocaram.”

A manutenção, pela atual gestão, do nível do discurso sobre o mesmo conteúdo político-pedagógico da Frente Popular, aliado à atitudes autoritárias e anti-democráticas, faz com que, mesmo aqueles docentes que normalmente votam nos partidos que compõem a Força Capital, tenham avaliações negativas da atual Política de Formação Continuada.

O que mais atordoa e incomoda os professores é a obrigatoriedade da participação nos encontros/cursos. Mesmo para os não militantes, esta convocação peremptória é vista como retorno à ditadura militar e extremamente criticada. Os relatos versam sobre “ir na marra, por obrigação, por causa da falta” e também “por carinho”, como forma de resistência para não deixar morrer uma política que para os docentes é de fundamental importância para melhorar o exercício da profissão. Os depoimentos de Viviam e Sílvia (Escola da Praia) são expressivos do sentimento dos professores:

“... Até eu entrei agora nesse jogo, percebo que eu, a Gisele, a Sílvia, a gente escuta, vai aos Grupos de Formação, mas assim, saiu de lá acabou. (...)Este ano, se você não vai ao Grupo de Formação, você leva falta injustificada. É ditadura então.(...) Eles continuam fazendo os encontros somente por fazer, porque não tem sentido nenhum. É só por fazer, pra não dizer que nesta gestão os professores não têm Grupos de Formação, os Especialistas não têm Encontros, porque não é discutido, não é trabalhado.”

“Nós tínhamos liberdade para buscar essa formação. (...) Acho legal como acontecia antigamente porque ia aquele que queria, quem não quer fica na escola. E agora é obrigatório. Então tem pessoas que vão pra conversar no Curso, que vão pra saber da vida do outro, que vão só pra buscar o muito ruim e trazer pra escola. É só assim, entende? (...) *Antes nós tínhamos Formação, agora nós temos Convocação.* Isso pesa muito porque, querendo ou não, a impressão que tem, é a tal história: parece assim ó, que você pode lidar com o outro de qualquer jeito, entendeu? Não é assim! O outro tem as suas especificidades na escola também, e as vezes não poderia estar saindo da escola, e a gente deixa a escola: quebra, morre ali e vai. Porque você não está sendo convidada pra ter Formação, você está sendo Convocada para ter Formação.” (Grifos da pesquisadora)

A obrigatoriedade interfere na organização da escola e produz mal estar entre os docentes. O tom convocatório fere os bríos do professor como pessoa e como profissional que, às vezes, necessita daquele tempo para outras atividades particulares e tem consciência do melhor momento para sair da escola. Sentimento expressado pelas especialistas que, muitas vezes, precisam permanecer na escola, tendo em vista os problemas que eclodem no cotidiano e cuja resolução nem sempre pode ser adiada. O mesmo sentimento é expressado pelas professoras de 1ª a 4ª série, que reivindicam poder ficar com as turmas quando, por motivos particulares, ou por questões de trabalho na escola, se ausentaram da turma com freqüência na semana do curso. Não foram raras as situações descritas no diário de campo, dos conflitos surgidos entre professor e coordenador/palestrante do/no grupo/curso de formação – geralmente o professor comentando com o grupo, destilando sua raiva e impotência diante de algo que tenha ocorrido no curso.

O espaçamento dos encontros, agora mensais, e o formato de cursos ou palestras, conforme a área e função – são ministrados por professores de Universidades –, no formato “aula tradicional”, ou seja, alunos/professores quietos ouvindo o mestre falando, sem que lhes seja dado chances para colocar-se. Mesmo que o ministrante tenha proposta interessante é premido pela impossibilidade de atender às demandas do aluno/professor, que pede tempo para discutir o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira. Discussão essa que teve importância vital para os professores ao longo de 1998, quando o Executivo propôs um novo projeto de Estatuto e Plano de Carreira

e, ao mesmo tempo, passou a dar falta aos professores reunidos em assembleias da categoria nos horários das aulas. Nesse caso, ao aluno/professor, como a seus próprios alunos, só restava reclamar, tentar tirar algum proveito, ou utilizar-se das “estratégias de recusa” (Perrenoud, 1995).

Também o conteúdo dos cursos é um item criticado pelos professores: para eles não atende as necessidades do professor em classe; não há diálogo, não contribui para a reflexão necessária na escola, etc. etc. Alguns professores ainda estão esperando e apostando nos encontros, apesar colocarem poucas fichas no jogo da aposta. A fala de Josenilda (Escola a Vila) sintetiza um pouco a avaliação dos professores:

“Nós estamos tendo agora um encontro mensal, é um só. Nada assim, de uma formação mais profunda. É mais na questão de dar aula mesmo que nós estamos tendo. Desde que começou é só isso! (...) O professor está vindo, está expondo as coisas dele. Aí, de repente, um diz: Ah! Mas não é assim, é mais difícil”. “Ah! Não, mas pode ser diferente”. Mas acaba ficando uma briga entre a teoria dele e a prática de sala de aula, sabe? (...) E acaba, no final, prevalecendo o que ele fala, a gente não tem muito o que discutir, o professor está lá falando. É mais uma aula do que uma escola de formação.”

Quando o encontro/curso de formação tem o formato de “aula”, os docentes, são obrigados, muitos, a verem-se espelhados no mestre que fala e determina as ações do encontro. E, ao mesmo tempo, verem no modo como reagem ao professor e à aula, as mesmas estratégias de contestação de seus alunos: a comunicação paralela e clandestina, procurando dar sentido aquele tempo e espaço. Por outro lado, essa fala indica a maneira como os docentes da Universidade (que são docentes nos cursos de formação inicial) costumam trabalhar que, encastelados no seu saber científico comprovado através de pesquisas, não possibilitam a troca e a discussão com aqueles que efetivamente o porão em prática. À medida que não permitem a troca, tampouco possibilitam a reflexão dos docentes para os quais é destinada a capacitação, ocasionam grande parte das vezes recusa e manutenção dos esquemas teórico-práticos já consolidados nos/pelos docentes. Nesse

sentido, concorda-se com Candau (1997) e Franchi (1995) para quem é necessário que as agências formadoras incluam em suas políticas, a formação dos formadores de professores, de modo que estes venham a exercitar uma didática voltada para uma formação interativo-reflexiva. Como os formadores nem sempre se encontram preparados para desencadear um processo profícuo de *reflexão na ação* (Shön, 1992) deles próprios diante de seus alunos/professores, e tampouco de *reflexão sobre a ação* (Idem), que os alunos/professores trazem como exemplo para a aula/encontro, terminam por desenvolver a forma clássica de transmissão de conhecimento, oferecendo pouca oportunidade para a reflexão.

À medida que os professores não percebem um objetivo claro para o encontro, o sentido da formação continuada é colocado em cheque. Não que avaliem como desnecessária, mas sem sentido, sem um fio condutor. Míriam (Escola da Praia) analisa a descontinuidade nos encontros nos quais esteve: o primeiro utilizado para as apresentações, não da proposta de formação desse governo e tampouco dos coordenadores do grupo (neste caso específico, de professores de português), mas dos professores que integram o grupo; no segundo um curso sobre a utilização da poesia em sala de aula e; no terceiro a *convocação* para o lançamento de um livro sobre Cruz e Souza, tema particularmente interessante, mas que não vê sentido como conteúdo de formação, uma vez que o livro e a utilização dele em classe não foi ponto de discussão, para ela “essa gestão agora não deu ainda pra sentir, não sei quem é o coordenador, não sei quem é, então não deu pra sentir como é que vai ser.”

Analisando os significados atribuídos pelos docentes sobre a Política de Formação continuada da SME/Fpolis, nas diferentes gestões, percebe-se que além da questão político-ideológica – que é central, sem dúvida – aparece com força a reivindicação de uma perspectiva de formação continuada que leve em conta o saber da experiência, prática e teórica – *habitus* de saber ser e saber fazer, que resulta e é validado pela experiência (Tartif et. al., 1991). É nesse sentido que reclamam da impossibilidade de troca entre o formador e eles nos cursos da atual gestão e colocam o foco na

perspectiva de formação levada a cabo pela gestão anterior, como colocado por Irecê (Escola da Praia):

“Ah! Na época do Grando os cursos foram melhores, eles preparavam melhor os professores, eu aprendi muita coisa na época deles. O pessoal era bom mesmo. (...)Ai, eu nem sei como te explicar. Sei lá, a gente tinha mais, assim ó: tinha mais debates, a gente podia se abrir mais, era mais aberto, entendesse, a gente podia dar idéia. Agora eu sinto neles, assim ó: as pessoas que estão lá na frente, eles é que falam, né?”

Entretanto a troca de experiência como o conteúdo da formação, mesmo que torne agradável o encontro, não é o bastante para os professores. Enganam-se aqueles que lêem na “troca de experiência”, uma conduta de não reflexão por parte do docente: para esses, a discussão dos “pequenos nadas” da prática de todos os dias do trabalho do professor e da escola só é válida se proporcionar mudanças na prática. E para isso o aprofundamento teórico é necessário.

O professor, quando fala em “troca de experiência”, está solicitando que a discussão teórica esteja colada com a prática do dia a dia em sala de aula. Que a sala de aula e a escola sejam o princípio norteador do trabalho de formação. Talvez seja este o principal desafio do formador do professor em exercício: traduzir o conteúdo teórico de maneiras que o docente enxergue possibilidades de mudança, de criação, de esclarecimento, de confirmação para a prática que realiza cotidianamente na escola e na classe com os alunos. As avaliações feitas sobre os programas de formação continuada em que participaram são pautadas no conhecimento trabalhado no curso/encontro e o diálogo/reflexão com situações de escola e sala de aula. Na realidade pedem do formador, a mesma dinâmica que os formadores de modo geral sugerem aos professores no trabalho com alunos: deixar a voz do aluno fazer parte do trabalho em classe; ouvir o conhecimento de senso comum que trazem de casa e das outras relações vivenciadas fora da escola. Entretanto, isso para o formador é tão difícil e complexo quanto o é para o docente.

#### 4. Os significados trazidos da experiência profissional

Os dados obtidos a partir das respostas ao questionário, mostram um corpo docente jovem nas escolas em tela. São poucos, os docentes **mais experientes**<sup>10</sup> em ambas as escolas, e ocupam posições diferentes: na *Escola da Praia* são em sua maioria professores de 1ª a 4ª séries; já, na *Escola da Vila*, há apenas uma professora em tempo de aposentar-se trabalhando na 4ª série, estando os demais concentrados nas séries finais do Ensino Fundamental. Quanto à experiência destes docentes no setor educacional, na Rede municipal de Ensino e na escolas pesquisadas, observa-se o seguinte quadro:

- Observando a experiência no setor educacional, nota-se que a maioria dos professores, de ambas as escolas, pertencem à faixa **intermediária**. As escolas se diferenciam na configuração das outras gerações: enquanto na *Escola da Praia* há um equilíbrio entre as gerações dos **mais experientes** e dos **novatos**; na *Escola da Vila* há maior concentração na geração dos **mais experientes** no setor.
- Entretanto há uma ligeira modificação neste quadro quando se trata dos anos de experiência na RME/Fpolis. Neste caso, observa-se haver, no conjunto das escolas, uma concentração de docentes **novatos** e **intermediários**, com equilíbrio entre esses dois grupos.
- Os **novatos** ganham maior visibilidade nas escolas quando se trata do tempo de trabalho na escola.

Esta configuração, na experiência docente desses professores, pode ser explicada pelo fato de o primeiro concurso público para contratação de professores das séries finais do Ensino fundamental (5ª a 8ª séries) para a Rede ter acontecido somente em 1987. Antes desta data as escolas que trabalhavam com estas séries tinham seus quadros formados por professores

---

<sup>10</sup> Mais experientes, intermediários e novatos, nomeiam as faixas de tempo em que os professores trabalham no setor educacional. Assim, os mais experientes são os professores com mais de dezesseis anos; intermediários aqueles que trabalham entre seis e quinze anos e os novatos aqueles que têm até cinco anos de trabalho como docente.

substitutos e “bolsistas”, isto é, estudantes, em sua maioria, das licenciaturas, que eram contratados em caráter temporário e com baixos vencimentos<sup>11</sup>.

Muito embora os professores que trabalham nessas escolas estejam ali há relativamente pouco tempo, já não são tão novos no setor educacional e tampouco na Rede Municipal de Educação. Nas andanças entre Escolas e Redes, os docentes interiorizam aprendizagens sobre: escola organizada, disciplina e indisciplina, condições de trabalho, liberdade de trabalho, etc., etc. Nessas vivências da profissão, os professores constroem uma “identidade profissional”, expressão tomada de empréstimo de Dubar (1997) e que ajuda a identificar o aprendizado do ofício de professor, ou seja, a construção e o reconhecimento de “profissionalidades” estruturantes da prática docente (Idem).

A partir dos relatos dos professores pode-se observar que a organização das escolas e as condições de trabalho oferecidas ao professor são elementos que integram a “identidade profissional” dos docentes, os quais estão presente na concepção que os professores têm de escola e do *quantum* de trabalho/esforço/compromisso que ele pode/deve dispensar nesse ou naquele estabelecimento de ensino. O conteúdo programático, por exemplo, muito embora seja o mesmo, independente da escola ou da rede de ensino; as cobranças sobre o cumprimento ou não do programa (currículo formal) e sobre a forma como o conteúdo é trabalhado (currículo real)<sup>12</sup> são diferentes conforme a rede à qual pertence o estabelecimento de ensino e o turno de funcionamento (noturno ou diurno).

A rede particular de ensino, nesse sentido, é vista pela maioria dos docentes como aquela na qual as escolas são mais organizadas e com melhores condições de trabalho: os alunos são mais disciplinados, o espaço físico é mais agradável para trabalhar: salas maiores e mais limpas, etc. etc.

---

<sup>11</sup> Conferir: Silva, 1993.

<sup>12</sup> Currículo formal diz respeito aos programas, conteúdos e objetivos gerais do ensino, inscritos na legislação ou no planejamento da escola. O Currículo real é a tradução/conversão feita pelo professor destes programas, conteúdos e objetivos para a situação de sala de aula. Nesta tradução estão presentes elementos do habitus do professor, da cultura dos alunos e da escola (Perrenoud, 1995).

Na organização pedagógica da Escola Particular, segundo os docentes, há uma definição mais clara do papel do professor e das exigências e controle sobre o trabalho que desenvolve. Aparece, na visão dos professores uma certa uniformização desta rede de ensino, não levando em conta que em seu interior existem escolas com diferentes concepções e projetos pedagógicos. Essa uniformização evidencia uma imagem falseada, que se tem hoje, a respeito de uma suposta excelência do ensino particular (fundamental e médio), e, em contraposição, à suposta decadência generalizada do ensino público também.

Há, porém, vozes discordantes, como a de José Luiz (Escola da Vila) para quem as condições de trabalho, não são tão diferentes entre as escolas particulares e as públicas municipais: se na primeira o salário é melhor, o trabalho é mais intenso, ou seja:

“... no particular tu trabalhas 20 horas/aula, tu ganhas o que tu ganhas trabalhando 40 horas no município. Só que tem o seguinte: no particular tu tens também essa questão do número de alunos – é de 46, 50, e até 60 alunos em uma sala – então praticamente o trabalho é o dobro (...) tipo assim, na época que eu trabalhava pro particular eu tinha seis turmas – eu tinha em torno de 300 alunos. Eu trabalhava na Rede Municipal de 5ª a 8ª, de manhã e a tarde, eu tinha isso também, em torno de 300 alunos. (...) Então essa diferença soma bastante.”

Anais (Escola da Vila) e Vianna (Escola da Praia) traduzem a organização da escola particular como parte de um aprendizado que tiveram sobre o controle e a falta de liberdade para o professor se expressar e experimentar novas formas de trabalhar o conteúdo. Assim, ao buscar um trabalho em escola da rede particular, sabem que a maior preocupação que devem ter será com o cumprimento formal do programa de ensino “independente da capacidade do aluno”, conforme Vianna. Comparativamente à escola particular, a escola pública é significada como um laboratório, para o professor que quer ousar e experienciar diferentes formas de trabalho.

Nas Escolas Públicas, de rede para rede (municipal e estadual), de escola para escola, de experiência para experiência, os professores

vivenciam aprendizagens diferentes. Salvo algumas experiências, de modo geral, os docentes indicam as escolas da Rede Municipal de Ensino como aquelas com maior organização e melhores condições de trabalho – turmas menores, Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe melhor organizados, o corpo docente mais jovem, com idéias mais interessantes e, portanto, “menos tradicional”.

No caso da Rede Estadual de Ensino, dependendo da força política e da cultura do lugar onde a escola está inserida, da direção e da equipe pedagógica, a escola será melhor ou pior equipada, mais ou menos organizada, limpa, etc. etc. Nesse caso, a correlação de forças que permitirá a escola melhores condições de trabalho, está relacionada, principalmente, à questões político-partidárias dos dirigentes locais e da direção da escola que, no caso da rede estadual, é preenchida por indicação política, constituindo-se em “cargo de confiança” das lideranças ou de pessoas ligadas à SEE. A maior ou menor proximidade em termos de conhecimento e amizade do diretor com a liderança que o indicou pode resultar em melhores condições de trabalho para a escola.

Luiza, diretora da *Escola da Praia*, afirma que, mesmo no caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde o diretor é eleito pela comunidade escolar; a amizade com as pessoas responsáveis pelos setores de distribuição de materiais, na SME, garante também, rapidez e fartura em relação tanto a materiais didático-pedagógicos como a materiais de higiene e limpeza. O que possibilita a conclusão de que as relações pessoais, independente de questões partidárias, em uma Secretaria da Educação pequena, como a de Florianópolis<sup>13</sup>, são ainda prevalecentes.

Um outro elemento diferenciador entre as escolas públicas (municipal e estadual) vincula-se à cultura da população da localidade onde a escola se insere. Isso produz, de acordo com José Luiz (Escola da Vila), diferenças

---

<sup>13</sup> A RME/Fpolis tem sob sua jurisdição oitenta e sete (91) instituições de ensino entre Escolas de Educação Fundamental e de Educação Infantil.

entre as escolas do Município e as do Estado: nas escolas estaduais os alunos vêm de variadas classes sociais, condições econômicas e comunidades diferentes e neste sentido, na escola não há o que ele denomina por “espírito de comunidade”. As escolas municipais estão inseridas dentro das localidades da Ilha, fazem parte dessas localidades e nesse sentido “é mais aconchegante, um trabalho mais próximo dos alunos, dos pais e da própria comunidade”. O complicador, nesse caso, é a cultura do lugar: mais fechada, mais aberta, com maior ou menor disciplina, etc. O professor precisa aprender a relacionar-se com a cultura do lugar. Enquanto ele não conseguir compreender aqueles alunos e conhecer a realidade do lugar, o trabalho como professor torna-se muito difícil, como relata a professora Cecília (Escola da Praia). Quando iniciou como docente na *Escola da Praia* não conseguiu ficar, apenas na segunda tentativa e enfrentando as dificuldades do primeiro ano, acostumando-se com aquelas crianças e pais, conhecendo-os e sendo conhecida por eles é que conseguiu. Esses dados não oferecem elementos suficientemente fortes para a análise de uma relação entre a construção da “identidade profissional” docente e a cultura da população local, entretanto fornecem indícios (que somente um trabalho de pesquisa pode comprovar ou refutar) de que a cultura local informa o trabalho do professor, construindo “profissionalidades”.

Os professores atribuem significados diferentes às escolas e às redes do setor público, também, no que se refere ao planejamento do conteúdo a ser trabalhado em classe. Ao que parece, nessas escolas, o planejamento é cobrado, ora com mais, ora com menos intensidade, conforme a época, a experiência do professor, a equipe de especialistas e, ainda, o turno – no caso do ensino noturno nas escolas estaduais. Isto é evidenciado nas experiências de Míriam (Escola da Praia) e Cláudio (Escola da Vila): enquanto que para Míriam na escola estadual (onde trabalhou antes de ingressar na RME), havia uma maior cobrança do planejamento das aulas e do cumprimento de programa de ensino. Cláudio vivenciou o oposto, sentiu na Escola Municipal, uma maior cobrança por parte da Equipe Pedagógica, enquanto que na escola estadual viveu a experiência na qual cada professor era livre para determinar o que ensinar:

“... no Estado existe maior liberdade, não há tanta cobrança da equipe pedagógica sobre o trabalho do professor. O professor, ele circula mais livremente. Daí que eu acho também que o ensino na Prefeitura é superior ao do Estado”.

Vianna (Escola da Praia) afirma que o aprofundamento dado ao conteúdo difere entre os turnos. No período noturno, é menos “puxado”, com menor exigência nas avaliações. Fato confirmado por José Luiz e Josenilda, professores da *Escola da Vila*:

“No estado, por exemplo, a gente trabalha a noite, então os alunos que freqüentam aula a noite são alunos que trabalham durante o dia. Então, a questão do conteúdo, ali na parte do noturno, é um conteúdo menos explorado, no sentido de ser um pouco mais cuidadoso no fazer a própria avaliação.(...) Essa é uma realidade! Agora, o conteúdo, ele é, praticamente, desenvolvido como nos outros períodos do diurno. É desenvolvido o mesmo conteúdo, só que a cobrança em termos de avaliação é um pouco diferente” (José Luiz, Escola da Vila)

A não cobrança é justificada por questões que atribuem ao fato de o aluno do noturno ser também trabalhador. Nesse caso, toda e qualquer atividade de pesquisa a ser trabalhada, deve ser feita em classe e com o material bibliográfico disponível na escola. Que, muitas vezes, é precário. A não disponibilidade do aluno, por outro lado, segundo Josenilda e José Luiz (ambos da Escola da Vila), é fator impeditivo de um trabalho mais diversificado por parte do professor nesse turno.

A escola pública, na percepção desses professores, pode ser um ótimo lugar de trabalho, para aqueles que necessitam de maior autonomia para experimentar diferentes vãos na prática docente. Mas principalmente, é um ótimo lugar para aquele professor que não quer fazer nada. A falta de disciplina, envolvimento, responsabilidade, interesse, ou compromisso por parte do professor com relação ao trabalho, é levantada por boa parte dos docentes como um problema exclusivo do sistema público de ensino, como relata Dorinha (Escola da Vila):

“... a parte administrativa desta escola em que estamos: por que é que não é essa coisa toda? Porque os professores faltam demais, minha gente! Experimente todos os professores vir pra ver como melhora a parte administrativa. Daí eles vão poder administrar as outras coisas. O que é que eles estão administrando? A falta de professor, a falta de professor, a falta de professor. É uma loucura.”

Os professores faltam e faltam muito! Não há um sistema de controle/cobrança por parte dos colegas e da equipe gestora da escola sobre a assiduidade ou não, do docente e isto emperra a organização da escola e produz uma “cultura de absenteísmo” docente, principalmente na rede pública de ensino.

#### **4.1 Crise na “identidade profissional”: absenteísmo dos professores na escola**

Nas escolas, um dos maiores problemas enfrentados hoje na organização de seu cotidiano é a constante e alarmante falta dos professores, como expressado por Dorinha (Escola da Vila) no relato anterior. Houve dia em que apenas dois professores das séries finais do Ensino Fundamental vieram dar suas aulas, fato que ocorreu nas duas escolas pesquisadas. Na Escola da Vila, o Projeto Séries Iniciais, foi várias vezes transferido por falta de professores, o que não permitia que as Auxiliares de Ensino trabalhassem nas séries das professoras participantes no Projeto. Como analisar essa situação que é alarmante não só nessas escolas em tela, mas fato recorrente também nas demais escolas públicas brasileiras?

Aparentemente o magistério é uma categoria com planos de carreira bastante confortáveis: situação estatutária – para os docentes do ensino público – estável, com uma relativa autonomia dentro da sala de aula, sem um sistema de avaliação do seu trabalho<sup>14</sup> e tampouco de gratificação/sanção, a não ser no caso de faltas, aí o professor terá

---

<sup>14</sup> Nas duas escolas, no caso dos efetivos, a ficha de avaliação era respondida pelo próprio professor e, pelo diretor, no caso dos substitutos. O diretor da *Escola da Vila*, constrangido, entrega a ficha de avaliação para o professor substituto responder. Na *Escola da Praia*, em reunião pedagógica, a diretora anuncia que todas as avaliações dos substitutos foram positivas.

problemas futuros com as gratificações, licenças e aposentadoria<sup>15</sup>. Entretanto um mal estar, um desassossego, uma desmotivação, vem paulatinamente se instalando entre os mestres.

Esta perda de sentido do trabalho vem sendo denominada como Burnot<sup>16</sup>, ou a síndrome da desistência do trabalho. Conforme Codo (1999, p. 238), Burnot é uma síndrome

“através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. (...) Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros”

O autor indica, ainda, ser esta uma síndrome que ataca os trabalhadores e as profissões do final do século. Nesse sentido, a educação (como também a saúde) está entre as poucas profissões cuja demanda crescente exige a requisição de mais e mais trabalhadores. Junto com a necessidade de docentes, as contradições sociais empurram a educação para impasses que parecem insolúveis, crescendo, assim, as “impossibilidades” de realização da tarefa: “Do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnot*” (Idem, p. 240)

De modo geral, a desmotivação apresentada pelos docentes é atribuída, por pesquisadores e professores, às condições salariais e de trabalho, que empurram-nos para a ampliação da jornada de trabalho em outras escolas e/ou atividades, o que lhes subtrai o tempo necessário para estudo e planejamento<sup>17</sup>. Esses problemas são vistos como os maiores

<sup>15</sup> E neste caso também, receber ou não a falta depende do diretor, que na maioria das vezes o abona.

<sup>16</sup> “São 48% dos educadores, praticamente a metade deles, sofrendo com algum sintoma de *burnot*, uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho. (...) 90% dos trabalhadores em educação estão muito satisfeitos, a grande maioria muito comprometida com seu trabalho. Como entender um trabalho assim, um trabalho em que coabitam, siameses, o prazer e o sofrimento, a realização e a perda de si mesmo, o inferno e o paraíso?” (Codo, 1999, contra-capa)

<sup>17</sup> Os professores desta pesquisa também apontam as condições salariais e de trabalho como um dos principais fatores de (des)valorização do magistério. Nesse sentido, o salário é apontado por 22 e 18 docentes das *Escolas da Vila e da Praia*, respectivamente. As condições de trabalho (falta tempo de estudo e planejamento) são indicadas por 13 e 8 professores das *Escolas da Vila e da Praia*, respectivamente – dados dos questionários aplicados ao universo de docentes das duas escolas.

empecilhos para uma efetiva renovação pedagógica nas escolas e até mesmo para a continuidade na profissão. No caso das escolas e dos professores desta pesquisa<sup>18</sup>, ao que parece, a situação de trabalho na Rede não pode ser considerada ruim, haja visto o número de docentes efetivos<sup>19</sup>, com Jornada de Trabalho de 40 horas e Dedicção Exclusiva<sup>20</sup> e média salarial entre 6 e 10 salários mínimos<sup>21</sup>. Apesar da segurança que o estatuto confere àqueles que são efetivos, a insegurança do salário e o stress de uma jornada de trabalho em duas, três e até mais escolas<sup>22</sup> faz com que, desmotivados, não se vejam mais como professores no futuro<sup>23</sup>. Futuro esse, para alguns, bastante próximo.

A observação no cotidiano das escolas evidenciou que são os professores das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) os mais faltosos. Esses professores, comparativamente aos seus colegas das séries iniciais (1ª a 4ª série), têm menos espaços para troca de informações, impressões e de experiência, ou seja, menor possibilidade espaços de sociabilidade no interior da escola. A rotina de trabalho com aulas em diferentes turmas e séries, em encontros restritos a 50min ou a 1h e 40min, geralmente concentrados em alguns dias na semana, como acontecia com a Disciplina de Cultura da Religião, cujas aulas estavam concentradas em dois dias da semana e o professor trabalhava em todas as turmas de 5ª a 8ª uma hora/aula em cada classe. Conforme o lugar que a Disciplina ocupa no campo do Conhecimento Escolar, ela terá mais ou menos encontros com cada turma de alunos e o professor terá mais tempo de contato com a turma.

<sup>18</sup> Os dados aqui referidos, são oriundos dos questionários aplicados ao universo de docentes das duas escolas.

<sup>19</sup> A *Escola da Praia* contava à época da pesquisa com 10 professores substitutos (contratados em caráter temporário). A *Escola da Vila*, quatro (4) professores eram substitutos.

<sup>20</sup> Os professores, que responderam o questionário, tinham a seguinte configuração nas escolas: *Escola da Praia*: 11 docentes tinham contrato de 40hs; 7 contavam com a Dedicção Exclusiva e 5 trabalhavam com contrato de 20hs. *Escola da Vila*: 11 lecionam 40hs/aula, 4 têm Dedicção Exclusiva e 3 trabalham 20hs.

<sup>21</sup> O salário mínimo na época da coleta destes dados era de R\$ 120,00. Isto significa que a maior parte dos professores recebiam entre R\$600,00 e R\$ 1.200,00.

<sup>22</sup> É expressivo o grupo de professores que afirmou exercer outra atividade remunerada além do magistério e, mesmo como docente em outra Rede Ensino ou dando aulas particulares. Quatorze (14) docentes na *Escola da Vila* e cinco (5) na *Escola da Praia*.

<sup>23</sup> Nas Escolas da *Vila* e da *Praia*, esses dados se configuram da seguinte forma: Desejam simplesmente mudar de profissão: 7 docentes da EV e 2 da EP. Aposentar-se: 2 na EV e 1 EP. Deixar de trabalhar: 2 EV. Tirar Licença para tratar de assuntos particulares: 2 EV e 3 EP

A quantidade de alunos com os quais trabalha na escola, pode ser ampliada se o docente trabalhar em outra(s) escola(s). Esses dois fatores – tempo de contato e quantidade de aluno – dificultam a construção de uma relação de maior proximidade entre o docente e os alunos. Por outro lado, os professores, geralmente, procuram ter seus horários totalmente preenchidos, ocupando com aulas, quase que todo o tempo que está na escola. Se possível deixam livres os primeiros e últimos horários do dia, para poder chegar um pouco mais tarde ou sair um pouco mais cedo da escola – os laços que criam com a escola e com os colegas se apresentam mais tênues.

Um primeiro argumento dos docentes a respeito do absenteísmo docente, traz à cena a situação funcional, qual seja, o fato de as escolas em tela serem escolas públicas e os professores funcionários públicos com estabilidade. Nesse caso, a estabilidade aparece como fator de acomodação, como retratado por Taís (Escola da Praia) que demonstra estar indiferente aos acontecimentos e disputas no cotidiano da escola. Evidencia-se um certo mal estar por parte dos docentes frente a este argumento: ao mesmo tempo que analisam a escola como uma instituição pública e, portanto, favorecedora do absenteísmo, do ponto de vista de uma cultura de não controle sobre o docente.

O professor, assim, fica sujeito às mesmas críticas atribuídas, de modo geral, ao funcionalismo público: malandros, detentores da cultura do “maior proveito pelo menor esforço”. Ou nas palavras de Seu Valdemar, funcionário público aposentado, entrevistado por Fantin (2000, p.48), ao referir-se aos habitantes de Florianópolis: “Aqui só tem malandro. Funcionário, se tem um que trabalha é muito”. Nesse caso, o próprio estatuto do magistério contribui com o relaxamento das cobranças, pela possibilidade ali posta do docente poder faltar um determinado número de vezes sem que sejam afetados os ganhos tipo licença prêmio, etc. A direção da *Escola da Praia*, em maio (1997), colocou um aviso no mural da sala dos professores lembrando-os da dinâmica das faltas no Estatuto: “Lembramos que: A cada 3 (três) chegadas tardias, corresponde a 1 (uma) falta injustificada. A cada 8 faltas justificadas, corresponde a 1 (uma) falta injustificada”.

Aqui uma faceta ambígua da “identidade profissional” dos professores aqui estudados, ao mesmo tempo que criticam o indivíduo/ator encarnado no docente, por falta de responsabilidade e compromisso. Também recusam o argumento da situação funcional (ser funcionário público, ser efetivo), no sentido negativo de “barnabé”, como causa explicativa das constantes faltas observadas no cotidiano das escolas. Os docentes tampouco se vêem como este tipo de funcionário público, o padrão pode ser o mesmo, mas o trabalho difere: a docência não é um trabalho burocrático e pouco exigente. O foco do trabalho docente é o aluno: criança, adolescente ou jovem. Professores e alunos ocupam um espaço mutante, flexível e desafiador onde o alcance das normas burocráticas é limitado basicamente ao conteúdo a ser “transmitido”, uma vez que não dão conta de controlar a forma como a relação professor/aluno se estabelece no conteúdo concreto das falas e ações em classe. O magistério é antes e acima de tudo um trabalho de muita responsabilidade. É com relação à responsabilidade inerente à docência que os professores direcionam a argumentação contrapondo-se a “pecha” de funcionário público atribuída ao magistério, enquanto categoria. A percepção da abstenção é relacionada a questões de ordem individual e subjetiva a cada ator: quer seja por falta de compromisso pessoal com o trabalho,

“...antigamente, dez anos atrás era a mesma coisa: era funcionário público, era efetivo, mas eu acho que o pessoal tinha mais responsabilidade” (Irecê, Escola da Praia)

“... as pessoas mesmas são malandras, são irresponsáveis, tem uma falta de respeito com o aluno que está na aula” (Magda, Escola da Vila)

quer seja por questões relacionadas a problemas de falta de apoio para os afazeres na vida familiar, com relação aos filhos, marido, doenças, etc. Nesse sentido, Anais (Escola da Vila) argumenta que, muitas vezes, o professor sofre a pressão negativa da “cultura do funcionário público” e termina por vir trabalhar mesmo cansado, doente e com problemas. Assim ela se expressa:

“... a pessoa tem que trabalhar mesmo doente porque ela não pode deixar passar a visão de que o trabalho público é incompetente e que as pessoas faltam porque são irresponsáveis. Eu acho que pesa

muito em cima da gente esse compromisso, né? Eu acho terrível isso! Porque a gente não é herói, nós somos seres humanos, que às vezes estamos mal humorados mesmo. Eu já fui trabalhar em dias, assim, que eu achava que eu não devia ir, não devia ir porque eu estou mal, tinha problemas em casa com a minha filha e tal, ou não estava bem, ou com enxaqueca. (...) Mas eu tenho que dar aula! Às vezes eu acho que a gente se violenta exatamente porque está se colocando, assim, muito por televisão, pelos meios de comunicação, que o Serviço Público é uma bagunça, então a gente não pode faltar. Então eu vejo que uma cobrança muito grande em cima da gente.”

Uma outra argumentação diz respeito à organização interna das escolas. Nesse sentido, os docentes apontam o fato da direção ser “permissiva”, no sentido de não cobrar, de sugerir que o professor traga atestado, de não colocar falta no ponto dos professores faltosos<sup>24</sup> - questão evidenciada na *Escola da Vila* onde alguns atores analisam a falta de docentes e funcionários relacionando-o a essa ou aquela direção. Um outro fator diz respeito à presença na organização da escola da figura do Auxiliar de Ensino que assume a classe na ausência do docente, o que para os professores favorece a negligência daqueles menos comprometidos com o trabalho.

Uma terceira fonte de atribuição de significados ao absentéismo dos professores está relacionada a questões do desinvestimento por parte dos governos na educação e se revelam em múltiplas facetas, entre elas a falta de condições salariais e de trabalho, a inadequação da formação inicial e continuada, resultando na perda de prestígio social da profissão docente. Os salários baixos, principalmente dos professores substitutos, obrigam o docente a peregrinar por várias escolas e turmas para poder manter uma renda mínima que lhe dê conforto e à sua família. O espaço escolar é um espaço feio, descuidado, sujo, não humanizado, a escola não tem sabonete para lavar as mãos e tampouco toalha para secá-las. *Pari passu*, nem a formação acadêmica que o credencia na profissão e tampouco a formação continuada que lhe é ofertada pela SME-Fpolis têm atendido as necessidades

---

<sup>24</sup> Na Escola da Vila, a falta constante dos professores e a inércia da direção com relação a este fato gerou, inclusive, um movimento por parte de um grupo de pais que levou o problema à SME exigindo que providências fosse tomada. Como este fato ocorreu em período em que a pesquisadora já não se encontrava mais no trabalho e observação das escolas.

da escola e do seu trabalho como professor em classe. Uma vez que não têm fornecido os instrumentos desejáveis para o exercício da docência, que incluem tanto uma sólida formação da produção do conhecimento (universal) da Disciplina ou área em que atua na escola, como os conhecimentos pedagógicos e metodológicos do conhecimento escolar, necessários ao seu que fazer diário em classe.

Os docentes revelam que o desinvestimento na educação afetou também a importância social da docência, refletida na falta de reconhecimento e respeito pelo trabalho do professor pela sociedade, representados especificamente nos pais que “abandonam” os filhos nas mãos dos professores e encarnadas nos alunos que desrespeitam o professor e as regras estabelecidas para o convívio na classe e não vêem a escola e a aula como lugar importante de formação. Muito embora sejam corretas e pertinentes as análises do desinteresse do aluno como um problema de qualidade da formação/capacitação do docente, as estratégias de recusa dos alunos (Perrenoud, 1995) são sentidas pelo professor como desrespeito e impossibilidade de efetivar com sucesso o seu trabalho. Aqui um exemplo: a professora Nina da *Escola da Vila*, antes do início das aulas, fala entusiasmada<sup>25</sup> sobre a aula que preparou e da esperança que a turma responda positivamente ao trabalho que teve; volta desiludida dizendo que naquela turma somente aulas “tradicionais” e muita rudeza surtem efeito.

Na percepção dos professores também a sociedade parece não mais reconhecer o trabalho do professor como importante. Mais uma vez é Anaís (Escola da Vila) que é porta-voz desse sentimento que digladia o docente, com o seguinte depoimento:

“Esses dias aí – até falei pra ti – eu tive um acidente de carro, o cara bateu em mim e simplesmente fugiu. Eu fui atrás dele porque eu achei um desaforo ele não parar pra saber se aconteceu alguma coisa com a minha filha, daí eu cheguei, botei o carro em cima dele, fiz ele parar, e disse: “Pô, qual é a tua, tu bate no meu carro e sai? Tu não estás vendo que isso aí é falta de respeito, onde está o teu

---

<sup>25</sup> Conversa informal anotada no diário de campo.

compromisso? Ele disse: “Pera aí, eu sou um cidadão, sou um promotor de justiça”. Eu disse: “Ah! Pois é. E eu sou uma pedagoga”. “Rárárárá, Pedagoga, rárárárá, grandes merda!” – Ele falou isso pra mim! Quer dizer, um promotor de justiça, ele não me considera! Então, todo mundo não leva o professor a sério. Então eu vejo que têm umas pessoas que também não levam a profissão a sério. E daí mistura essa questão também de ser funcionário público, que é concursado. Não é uma profissão, é uma profissão que não é tão séria assim, tão importante, então falta mesmo!”

Ferreira (1998) questiona sobre que mudanças houve na forma da sociedade conceber o papel do professor, e sobre o que teria acontecido com a profissão docente que antes gozava de prestígio social e hoje parece ser motivo de riso. Lança luz sobre esta questão ao estudar o lugar social do professor, do ponto de vista da análise das dimensões de **sagrado e profano**<sup>26</sup>, e afirma que a desvalorização do magistério se dá à medida que o magistério deixa de ocupar um lugar sagrado no imaginário social.

Com base em pesquisa no Jornal do Brasil editados no espaço de tempo entre os anos de 1940 e 1992, Ferreira aponta que o magistério, enquanto profissão, ocupou no imaginário social uma dimensão sagrada partir da década de 50 até o início da década de 60, recebendo todos os anos homenagens na data que se comemora o “dia do mestre”. É destacado um profissional valorizado, com a imagem relacionada ao “sacerdócio”, à “missão nobre”, ao “sacrifício”, ao “dom”, à “vocação”. A figura do professor é comparada aos “anjos” e até mesmo a “Deus”, os discursos representam a profissão docente como algo muito maior do que uma simples atividade ou função, atrelada ao sistema de produção de bens culturais e materiais da sociedade. À medida em que a “idéia de sacrifício”<sup>27</sup> vinculada à docência,

<sup>26</sup> “Sobre a presença do sagrado e do profano no imaginário social de qualquer sociedade, Mircea Eliade (s.d., apud, Ferreira, op. cit., p.62) admite que “O sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história”. A manifestação do sagrado pode acontecer em qualquer coisa ou objeto (hierofania), que torna-se diferente ao mesmo tempo que permanece igual em sua essência. “Uma pedra sagrada nem por isso é menos uma pedra” (63). Ao atribuir significados, ao construir representações, o homem distingue o sagrado e o profano e se movimenta tendo essas dimensões que são efetivamente simbólicas (p.65)

<sup>27</sup> O sacrifício aparece ao longo dos anos nos discursos oficiais como um dos traços mais fortes da identidade do professor. Para Ferreira (1998) o sacrifício é elemento fundamental na sacralização da imagem do professor. À medida que este não aceita mais essa situação rompe com o lugar sagrado que ocupava na sociedade.

passou a ser negada pelo professor, o magistério tornou-se uma profissão profana, ocorrendo, então, conforme Ferreira, o processo de desvalorização que hoje se presencia nesta ocupação.

Ao não vislumbrar formas de solucionar o conflito entre as dimensões sagrada (profissão diferente, exigente, "sacrificante") e profana (professor, pessoa comum, com necessidades comuns) do magistério, o professor entra em "burnot", ou seja se desestimula, ausenta-se do palco dos conflitos: a sala de aula. A abstenção, de certa maneira, é quase que o "fundo do poço" da "síndrome da desistência do educador": ele já não é mais o professor desmotivado, pouco criativo e intolerante frente aos alunos (sintomas da síndrome), porém, de certa maneira, ainda presente. A responsabilidade frente aos alunos e à instituição começa a esvaír-se e ele falta, não vêm, não importando se os alunos terão de voltar para casa ou os problemas que poderão advir. A credibilidade da escola e do professor diante das famílias entra em declínio e de sacerdote o professor passa a ser percebido como "vagabundo".

Acredita-se que esse é um problema multifacetado, com múltiplas razões e aprendizados: está presente aqui tanto problemas advindos da formação inicial que não prepara o docente para realizar com sucesso a função que deve desempenhar como professor na escola e na sala de aula mais especificamente. Há, também, as questões referentes ao trabalho docente em si, que é de grande responsabilidade e exigente, tanto em termos de tempo da dedicação anterior e posterior à aula propriamente dita, como de colocar-se inteiro e integralmente no momento da aula à disposição do aluno e do objetivo de ensinar. E, ainda, as questões relacionadas às políticas do órgão gestor: projetos que são desativados com a mudança de governo, independente de o professor estar entusiasmado ou não com eles, metodologias de formação continuada que mudam ao sabor das mudanças de direção da SME, sem que o professor seja consultado sobre como ele prefere que seja realizada a sua formação e tampouco sobre o que ele entende como necessidades para a escola e para o seu trabalho.

A contrapartida dada a esse trabalho e a essa dedicação está muito aquém do esforço despendido – quer seja em termos de condições de trabalho, de salário e de carreira, quer seja em termos de respostas afetivas (o professor vem enfrentando classes indisciplinadas, com alunos desinteressados e até mesmo “malcriados”). O trabalho docente sofre classificações desfavoráveis tanto por parte da academia como por parte de colegas na escola. É tarefa de somenos importância. E o professor pouco a pouco vê o sentido de seu trabalho indo “por água abaixo”, muito embora as exigências continuem grandes.

Agregado a essas questões, há o paradoxo de ser uma tarefa de responsabilidade e de muita exigência e, ao mesmo tempo, na escola pública, com muito pouco acompanhamento, apoio e controle<sup>28</sup> – aprendizado que o docente teve em suas andanças, como profissional “itinerante” por diferentes escolas e redes. O trabalho docente é diferente, proclamam os professores desta pesquisa. O processo de profanação do magistério não retirou dele o caráter de não homogeneidade, de diferença com relação às outras ocupações, pelo menos é o que eles persistem em afirmar: ser professor não é para qualquer um. Amor, carinho e responsabilidade são parte da “mística” da docência e convivem em eterno confronto, lado a lado, com a falta de preparação, os baixos salários e condições insatisfatórias para o exercício docente. Conflito que se arrasta desde a década de sessenta, com o início da “pseudo-democratização” da educação que ampliou o número de escolas, alunos e professores<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> O termo controle não tem aqui o sentido de um poder hierárquico que expropria o saber do docente, como aparece nas análises, na década de 80, início dos anos 90, sobre o processo do trabalho docente mas de apoio e de partilha de responsabilidade. Nesse sentido, o sucesso ou fracasso do professor em classe passa a ser de responsabilidade também de outros profissionais na escola e não somente dele.

<sup>29</sup> Estes passam a ser requisitados, sobretudo, das camadas mais baixas das escalas de indicadores socioeconômicos, alijadas dos bens culturais legitimados. Pertencem fundamentalmente a grupos que tentam a ascensão social pela instrução, e sendo mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar, como também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual (Gatti, 1996).

## 5. Os significados da docência

Os docentes, atores em cena neste trabalho, mesmo atribuindo significados, por vezes divergentes, mostram uma certa constância ao afirmarem que ser professor é diferente de ser advogado, dentista, etc. etc. Ou seja, o magistério não é uma ocupação como as outras. Ela tem um “quê” diferenciador que tanto pode ser atribuído à vocação, a responsabilidade que lhe é inerente ou ao aspecto fundante no processo ensino aprendizagem, que é o de ser uma atividade eminentemente relacional.

São poucos aqueles que concebem a docência como uma outra profissão qualquer. Significado que se encontra presente, com maior visibilidade, na *Escola da Vila*, cuja história recente mostra uma maior “politização do espaço escolar” (Souza, 1996), engendrada, a partir de meados da década de 80, sob os auspícios da abertura política vivida no país naquele período que, na RME/Fpolis, significou a organização da Secretaria Municipal de Educação, a abertura de concursos públicos para preencher os quadros de docentes das séries finais do Ensino Fundamental<sup>30</sup> e a implantação, pela nova SME, de uma política de educação continuada como suporte para a superação do “estado de fracasso” apresentado nas escolas a RME/Fpolis (Silva, 1993).

Os significados atribuídos, pelos professores desta pesquisa, à docência indicam por um lado, um amálgama das discussões acadêmicas sobre o trabalho docente, observados através dos temas: professora mestra

---

<sup>30</sup> A contratação de professores de 5ª à 8ª série e a criação das funções de Orientação, Supervisão e Administração Escolar nas escolas da Rede, trouxe para o cotidiano escolar atores cuja formação inicial, efetivada nos anos 80, tinha como suporte teórico as leituras da teoria crítica, que desvelaram na escola, uma dimensão de reprodução ideológica da divisão social entre dominados e dominantes observada na sociedade capitalista. As teorias críticas, favoreceram uma expressiva produção acadêmica que denunciou o papel da escola e do professor como mediadores no processo de legitimação e reprodução/manutenção da lógica capitalista e, também, apontou propostas de superação: daí a “teoria crítico social dos conteúdos” ou “teoria histórico crítica”, o desvelamento da feminização do magistério como parte importante no processo de proletarização dos docentes, tendo em vista a inculcação da ideologia patriarcal na educação das mulheres. Esta, engendrada na imagem do magistério como um atributo natural, uma “vocação”, sobretudo, feminina. Conferir: Mello (1986); Novaes (1984); Apple (1987 e 1988); Apple & Teitelbaum (1991); Cardoso (1991); Hypólito (1994); Louro (1989), entre outros.

ou tia<sup>31</sup>, vocação/proletarização/profissionalização. E, por outro lado, sincronicamente, pela diferenciação do magistério em relação a outras ocupações. "...não é qualquer um que é isso aí!" exclamava Dorinha afirmando que professor é uma profissão que exige mais, pois requer afetividade, responsabilidade, cuidado. Ou seja, é uma profissão que deve ser exercida com "vocação". Fios de diferentes materiais, enlaçados na mesma urdidura polissêmica do "ser professor".

### 5.1. Nas teias da vocação

"Você pode ser um médico de fazer curativos, agora, dar alma pra salvar outra vida é vocação. E o professor é vocação. Você tem que gostar de ensinar" (Josenilda, Escola da Vila)

A trama da vocação foi tecida durante séculos por fios de materiais diversos: os jesuítas que durante dois séculos foram os principais, senão os únicos, professores da então colônia portuguesa. Vem da Igreja Católica parte da urdidura vocacional do magistério, que carrega uma noção de ocupação "sagrada". Após tanto tempo identificando no padre, o professor, a sociedade sente dificuldade de desvincular uma personagem da outra, continuando a ver no professor o sacerdote e o missionário. Outros fios, de materiais diferentes são agregados a mesma tecitura. Os políticos, gestores da educação – já laica, realizado por homens e mulheres (mais mulheres do que homens, desde início do século passado) comuns, que têm no exercício do magistério um meio de sobrevivência, um trabalho – mantém o sentido de vocação, utilizando-o para a preservação de um conteúdo moral na formação de atitudes e hábitos desejáveis no contexto social, e na legitimação da ideologia patriarcal, atribuindo às mulheres espaços públicos controlados e reservados<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Título de trabalho de Novaes, publicado em livro em 1984, o qual alcançou grande repercussão, tanto na comunidade acadêmica, como entre os professores da RME, os quais tiveram acesso a esta (como a outras discussões do período) através do programa de formação continuada implantado em 1986 pela SME/Epolis. Cf. Silva, 1993.

<sup>32</sup> Costa (1995) questiona quem mulheres? Haja vista a presença feminina também em outras ocupações menos nobres e sagradas, como o trabalho na indústria nascente.

Já há alguns anos, a profissão do magistério sofre um processo de “profanação”, ou, conforme Ferreira (1998), encontra-se no limiar entre o sagrado e o profano. Outra trama começa, então, a ser urdida no magistério: nessa os fios do assalariamento, da desvalorização social, da profissionalização, se fazem presente desvelando o “sagrado”, e evidenciando o quanto de ideológico<sup>33</sup> e mistificador de relações de subordinação, está implícito na imagem do magistério como missão.

Entretanto os professores e professoras continuam atribuindo o sentido de vocação ao exercício da docência. Nota-se, contudo, outros – novos(?), diferentes(?) – fios no “motivo” desenhado: gostar, isto é, estar ligado por razões de afeto, amizade, afeição, estima, amor, prazer, fruição, satisfação<sup>34</sup>. Vocação é para esses professores, sinônimo de gostar:

Pra mim é vocação (...) *Tem que gostar*. Porque se tu não gosta não adiante vir pra cá, tu vai tar sempre reclamando, sempre xingando. Então tem que gostar de criança. Se não gosta de criança, minha filha!!! Senão não vai (...) quando tem que ser pra dar aula ele dá aula... quem vem já com vocação fica, né? (Irecê, Escola da Praia)

“É vocação (...) *Porque tem que gostar*. Tem que gostar. Tem que gostar, porque se não gosta... se não gosta? É o que está acontecendo, aí não tem paciência com o aluno, o professor não tem interesse, não tem aquele estímulo pra dar o melhor de si pro aluno. (...) Ele tem que gostar porque ele tem que ter muita responsabilidade.” (Rosa, Escola da Vila)

Eu sinto assim... vocação. Profissão não. É mais por vocação mesmo, *de estar gostando daquilo que eu faço*, de me sentir bem vendo assim, no final do ano que pelo menos alguma coisa daquilo que eu passei eles conseguiram assimilar. De acompanhar os alunos 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e chegar lá na 8<sup>a</sup> eles estarem com outras idéias, ver o progresso. Isso muito me gratifica. (Míriam, Escola da Praia)

---

<sup>33</sup> O termo “ideológico” aqui empregado congrega tanto a noção de algo “equivalente a ilusão, falsa consciência” (Lowy, 1985, p.12), como também a noção conferida por Gramsci de “concepção de mundo”, sem a preocupação precípua de estabelecer a verdade ou a falsidade (Cardoso, 1991).

<sup>34</sup> AZEVEDO, Francisco F. dos Santos. *Dicionário analógico da língua portuguesa: idéias afins*. Brasília: Coordenada/Thesaurus, 1983.

Sentimentos, subjetividades que os professores carregam para a profissão escolhida, que mantém, pelo menos para eles, um sentido de sagrado, que faz com que o magistério se diferencie das outras profissões.

Sentimentos que, para esse grupo de docentes não é algo já dado, naturalizado como a vocação, mas parte da construção do ser professor, quer seja através de um aprendizado informal, no convívio com os alunos, ou por meio de um aprendizado formal, nos encontros e cursos de formação continuada, nas leituras, nas trocas de experiência com os colegas.

“De repente eu não tinha vocação pra ser uma professora tão amistosa com os alunos. Mas daí eu lia algumas coisas nesses cursos que ia, nesses Encontros que eu ia. (...) Daí eu mudei, eu mudei, eu era bem mais fera, vamos dizer assim, né? Eu fui mudando, então, talvez essa leitura, esses exemplos, eu fui me relacionando melhor com os alunos” (Dorinha, Escola da Vila)

Não há como discutir a atividade docente sem levar em consideração as questões de gênero e da utilização histórica de um discurso, voltado para a consolidação do espaço escolar como lugar da mulher. Daí a comparação da escola com o “segundo lar”, a classe como a “segunda família” e a professora como a “segunda mãe” dos alunos, um ser muito especial com “vocação”, abnegação e paciência: atributos estes necessários à profissão docente (Lopes, 1991, Novaes, 1984; Waller, 1965; Louro, 1997, Ferreira, 1995, Mafra, 2000, entre outros).

Sobre o fenômeno da feminização do magistério, foram realizados estudos, principalmente na década de 80, que analisaram a presença das mulheres nas escolas como fator de desqualificação do trabalho docente, principalmente tendo em vista as características atribuídas à subjetividade feminina, historicamente construídas na lógica do patriarcado. Assim os traços da personalidade feminina, de submissão e dependência, como também aquelas relacionadas a afetividade e ao aprendizado tácito para as funções da maternidade, seriam obstáculos à percepção das professoras da função social da escola e do papel profissional a ser, por elas, desempenhado.

Muito embora, seja inegável o valor destas análises, concorda-se com Almeida (1996) quando pondera que à medida em que se desmistificou o sentido da missão e do sacerdócio que historicamente vinham impregnando os discursos educacionais e que, de certa maneira, davam sustentação à profissão docente, tirou-se o chão das professoras. Uma vez que nada foi colocado para ocupar o “vazio conceitual e até existencial que se instalou após estas denúncias” (Idem, p.74). À professora foi proibido gostar de ensinar, gostar de crianças e, perplexas passaram a questionar o porquê do seu trabalho, e aqui vale lembrar a célebre frase de Mello (1986, p. 117): “Quando não se sabe o que fazer, ama-se”, atrelando a atitude afetiva da professora à falta de competência técnica para o trabalho na docência. Assim, parte da crise de identidade pela qual passa o professorado está relacionada, entre outras razões, pela falta de uma teoria pedagógica que fundamente o trabalho docente e que leve em conta o fato de que, como profissão feminina, o magistério tem especificidades que o diferenciam de outras profissões em que a feminização também ocorreu.

Costa (Op. cit., p. 236.) corrobora com esta análise ao afirmar que “A manipulação da retórica de professoras como “eleitas”, “escolhidas”, agentes perfeitas em um trabalho marcado pela “doação”, já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar”. Nesse sentido, a autora levanta a questão de que não é recomendável que se continue incrementando nos meios educacionais a representação da docência como vocação. As características incorporadas pelas mulheres na prática docente devem antes, ser valorizadas pela influência positiva no trabalho com os estudantes e não desvalorizadas pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle.

## **5.2. A trama da profissão**

“Eu, particularmente, me vejo enquanto profissional da educação.”(Suzy, Escola da Vila)

Um grupo de docentes, em contraposição à vocação, trazem à trama do trabalho docente o sentido de profissão, tecida pelos fios da capacitação,

do conhecimento adquirido através de formação específica. Por trás da noção de “profissional”, esses docentes estão contestando os significados conferidos ao professor, mais especificamente à professora, desde uma perspectiva “afetivo-doadora” (Mello, 1986), como uma atividade onde os papéis maternos e domésticos se confundem e são mais importantes do que o conhecimento “técnico-profissional”. Que fazem do magistério “uma terra de ninguém” onde todos podem opinar, atividade que não requer um conhecimento teórico-prático específico da função.

“Profissionalizar, eu acredito que é o caminho (...) eu acho que não tem como fugir disso. Acho que todas as circunstâncias vão apontando nessa direção, você tem mesmo que é que se profissionalizar, *se capacitar*. (...) Olha, eu vou dizer uma coisa, eu acho que há muito tempo, há algum tempo, o professor não é mais modelo pra nenhum aluno. Hoje pro aluno, o professor não é nada ali na frente, não é valorizado.” (Vianna, Escola da Praia)

O sentido do magistério como profissão atribuído pelos docentes deve ser entendido partindo-se tanto de uma dinâmica de classe como de gênero (Apple, 1995). A profissionalização do magistério, para os professores, tem o sentido de oposição a uma construção social que vincula o trabalho docente com a mística da vocação, da submissão feminina e da divisão sexual do trabalho na lógica do patriarcado (Apple & Teitelbaum, 1991). Portanto é um trabalho mais facilmente sujeito à proletarização e à desvalorização social, tendo em vista não somente a articulação intrínseca entre o ensino e a vocação materna e doméstica, mas também os elementos associados à “natureza feminina”, tais como a docilidade e a ausência de competitividade.

“Ela [a profissionalização] tem fornecido uma barreira contraditória mas poderosa contra a interferência do estado; e de forma igualmente crucial, na luta contra a dominação masculina, ela tem sido parte de uma tentativa complexa para obter pagamento e tratamento iguais e controle sobre o trabalho diário de uma força de trabalho amplamente feminina.” (Apple, *idem*, p.43)

Nesse sentido, a noção de profissionalização tem sido importante para o magistério, de modo geral, e em particular para as professoras.

Observa-se nos depoimentos dos professores desta pesquisa o desejo de que, através do reconhecimento do magistério como profissão, seja resgatada a valorização social da categoria. Isso se daria, principalmente, pelo conhecimento especializado que detêm e que os capacita para a docência.

“Eu vejo assim ó: *eu sou um profissional porque eu estudei, porque tenho conhecimento naquela área*, né, então eu vou pra um colégio, ou pra outra função, trabalhar (...) eu tenho conhecimento suficiente pra trabalhar naquela área.” (Sílvia, Escola da Praia)

A estratégia do profissionalismo tem historicamente sido usada como uma defesa eficaz contra a proletarização, trazendo para a docência benefícios, tendo em vista o caráter intelectual da atividade desenvolvida pelo profissional, ou seja, o de ser uma ocupação que necessita de um **saber** especializado, adquirido através de formação acadêmica de longa duração<sup>35</sup>. Entretanto a especialização do saber requerida pela profissionalização traz o risco dos professores buscarem o isolamento, filiando-se a uma concepção pedagógica autoritária, e, porque não dizer, à ideologia das classes dominantes (Burbules & Densmore<sup>36</sup>, apud, Costa, 1995). Contra o sentimento de ser “nada” diante dos alunos, expressado por Vianna (Escola da Praia) o perigo do distanciamento e impessoalidade nas relações sociais e de trabalho entre os atores da escola. Como, por exemplo, aquele observado entre os docentes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental nas duas escolas pesquisadas. Como também entre a escola/professores e as famílias, como pode-se inferir nesse depoimento de Magda (Escola da Vila):

“Mesmo um pai vir, não, eu sou profissional, fiz um curso de formação, estudei, me preparei, se você tiver formação igual a minha então vamos discutir... Entendeu? Porque, eu falo isso

<sup>35</sup> Característica aceita tanto na teoria funcionalista como na abordagem do interacionismo simbólico – duas escolas da chamada “sociologia das profissões” (Dubar, 1997). Uma discussão mais detalhada sobre estas duas escolas da sociologia das profissões encontra-se em Dubar (1997). A análise dos aportes teóricos da sociologia das profissões, para o caso da docência, encontra-se em Ozga & Lawn (1991); Araújo (1985); Cabrera & Jáen (1991); Popkewitz (1992) Nóvoa (1992) e Costa (1995)

<sup>36</sup> Os textos de Burbules & Densmore, foram publicados pela revista espanhola *Educación y Sociedad* n. 11, 1992, com os títulos: “Los limites de la profesionalización de la docência” (1992<sup>a</sup>) e “La persistência del profesionalismo: es duro abrir-se camiño” (1992<sup>b</sup>). Neste mesmo número da Revista encontra-se o texto de Sykes “Em defesa del profesionalismo”. Cf: Costa (1995, p.123-36)

bastante pros professores, a gente tem que tomar uma postura como profissional.”

A estratégia de profissionalização, neste caso, contribuiria para a manutenção de uma cultura autoritária e arrogante, nas relações entre professor/aluno/família<sup>37</sup>. Nesse caso, a tese do profissionalismo como forma de valorização do magistério, baseada na especialização e hierarquização do saber, pode contribuir para afastar alunos, pais e professores das decisões de ensino, interferindo nos compromissos democráticos e sociais da educação escolar e revelam a ambigüidade na reclamação dos docentes da falta de participação dos pais na escola, atribuindo a ela, inclusive, às dificuldades de aprendizagem e os problemas da evasão e repetência. As pautas de maior participação das famílias nas decisões da escola, enfatizada como elemento pedagógico e como prática de democratização do espaço escolar defendida pelos estudiosos da gestão escolar (Paro, 1995; Rezende, 1995; Hora, 1994, entre outros) como forma de qualificação do trabalho escolar e combate à “situação de fracasso” da escola pública, é colocada em cheque.

Um outro grupo de docentes, nas duas escolas, significa o magistério como profissão, porém alia as características atribuídas à vocação. Ou seja, a docência é uma profissão à medida que exige a especialização em um dado campo do conhecimento científico e, neste sentido “é uma profissão como todas as outras”. Entretanto, conforme expressado por Dorinha (Escola da Vila), “é uma profissão que exige mais” e nas atribuições dessa exigência, estão presentes as características da vocação. O magistério, é assim significado como um híbrido entre profissão e vocação, visto a necessidade que o professor tem de estabelecer relações, onde a afetividade tenha lugar e importância fundamental. Possibilita, assim, que a subjetividade tenha lugar, num movimento para além da racionalidade científica de um especialista em conteúdos específicos, trazendo para a cena o caráter formativo/educativo da relação pedagógica.

---

<sup>37</sup> Esse autoritarismo e arrogância atribuídos por Desmondes e Burbules à tese da profissionalização, não é exclusivo da docência, pode existir entre todos os profissionais e profissões.

“Ah! Eu acho que aí junta os dois, você *tem que ter uma coisa interior e é uma profissão também* (...) De gostar, de se dar, não sei, de passar alguma coisa, de trocar idéia, de crescer junto com os alunos, eu não sei, é uma coisa difícil de explicar: se ter um pouco de amor e discernimento um pouco maior que as outras profissões.”  
(Tônia, Escola da Praia)

“*Acho que profissão e vocação devem caminhar juntas*. Tu deve gostar daquilo que você faz. Senão vai ser aquele profissional mal humorado que entra na tua sala, tá descontente, só fala do salário”  
(José Luiz, Escola da Vila)

O estabelecimento de uma relação de prazer com a profissão é fundamental para o bom exercício da docência. Uma das principais características da atividade de professor é o seu caráter relacional. Característica expressada por todos os docentes entrevistados como também pelos que responderam o questionário, ao atribuírem ao bom professor, tanto o domínio do conteúdo (conhecimento) e da didática (técnica), como o relacionamento de amizade com os alunos e os demais atores da escola. E gostar é essencial! Desenvolver relações afetivas com e no trabalho, é de fundamental importância para uma profissão sustentada na pessoa do professor “um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas” (Carvalho, 1999, p. 209)

## **6. Professor: uma profissão diferente**

Esses professores indicam o que outros estudos sobre a docência também vêm apontando: que as teorias da profissionalização, da proletarização não dão conta das peculiaridades do exercício do magistério (Costa, 1995; Almeida, 1996; Ferreira, 1998; Lélis, 1997; Carvalho, 1999). A docência é uma profissão que exige muito mais do que cumprir os horários corretamente. Sobre os ombros do professor repousa a exigência de formar os alunos, de fazê-los ascender à categoria de cidadãos, membros de uma sociedade e de uma cultura, ou seja a tarefa que desenvolve na escola além da função de manutenção de uma cultura, pode também, contribuir para uma “alteração significativa, significativa” (Luana) no indivíduo e na sociedade. Nesse

sentido, à profissão docente possui um caráter especial relacionado à exigência de envolvimento e responsabilidade por parte do professor.

A responsabilidade que deve ser inerente a todas as profissões, no magistério assume características próprias, como pode ser conferido nos excertos dos diários de campo da Escola da Vila e Escola da Praia:

“Magda chegou na escola meio “borocoxô”, comentou que está abalada com o acidente acontecido ontem a tarde com um aluno da 3ª série, que cortou o pé na aula dela. Ficou para trás conversando comigo e com Luana e, quando chegou no parque onde dá as aulas o menino já estava ferido. Encaminhou-o para o Posto de Saúde que fica perto e telefonou para a mãe do garoto. Mais tarde, ao chegar em casa, presenciou o atropelamento de uma aluninha da 1ª série da escola estadual que fica ao lado de sua casa. (...) Diz que isso foi demais para ela, a sua responsabilidade como professora ficou abalada” (Excerto do diário de campo da Escola da Vila, dia 27/02/97)

“Cecília apareceu na sala, logo em seguida foi chamada, saiu e não mais retornou. Vim a saber por Silvia que, no período matutino a 4ª série tinha ido ao Museu Cruz e Souza visitar a exposição de Instrumentos de Tortura Medievais. Uma das alunos precisava sair mais cedo da escola e as professoras pediram para alguém conhecido trazer a menina de volta à Praia da D. Maria. Até aquela hora (nesta altura já eram quase 13:00hs) a menina ainda não havia chegado em casa. Cecília, preocupada, foi até a casa da menina para ver o que estava acontecendo. A conversa na sala-dos-professores voltou-se para a responsabilidade que têm em relação aos alunos, contando casos de alunos que “desapareceram” e da preocupação delas no momento.” (Excerto do diário de campo da Escola da Praia, dia 08/04/97)

O magistério é uma profissão onde os compromissos assumidos não se dão com um cliente e, no caso de necessidade pode-se, sem prejuízo para o profissional e para o cliente, mudar a data e/ou hora do encontro. O professor trabalha com turmas de alunos e a falta dele acarreta transtornos na organização do trabalho cotidiano da escola, significando, muitas vezes deixar os estudantes sem aula. No caso do Ensino Fundamental, o trabalho com crianças e adolescentes torna a responsabilidade ainda maior, uma vez que a escola assume responsabilidade de guarda e cuidado no período estabelecido para as aulas.

O caráter especial à profissão docente é perpassado, também, pelas questões inerentes ao gênero<sup>38</sup> dos protagonistas do trabalho de ensinar. A feminização do magistério carrega para a docência o entrelaçamento das relações pedagógicas com as relações familiares, a existência de ações de cuidado e vigilância, de afeto e confiança. Por outro lado, alinhavadas às características associadas ao masculino estão a autoridade e a racionalidade. A autoridade conferida ao homem coloca-o em vantagem, com relação à professora, nas questões de autoridade e respeito, o que por um lado facilita a manutenção da ordem e atenção (disciplina) na classe e, por outro lado, torna-o mais adequado à assumir cargos de chefia, como aparece nesta fala de Vianna (Escola da Praia) que já ouviu falar que um homem na direção é mais fácil porque "... os funcionários respeitam mais, fazem com mais vontade todo o serviço e tal". A maior racionalidade, em contraposição a emoção característica da feminilidade, confere poder ao docente/homem nas dinâmicas dos relacionamentos postos em prática no cotidiano escolar.

### **6.1 Uma atividade relacional**

As relações sociais e afetivas são exigências fundamentais do trabalho do professor, em primeiro lugar porque a escola ocupa a posição central de uma rede capilarizada da qual depende a qualidade do trabalho. Em segundo lugar, porque o resultado do trabalho docente é produto da ação coletiva de vários professores. Cada professor em sua disciplina precisa do outro (aluno ou colega) que por sua vez também precisa dele. Portanto o trabalho, para alcançar os resultados desejados, demanda uma rede social composta por todos os atores do cotidiano escolar, mais especificamente alunos, colegas, especialistas e direção (Soratto & Ramos, 1999). A "multidão" (Perrenoud, 1995) de pessoas que convivem na escola transformam-na em um "turbilhão de emoções e relações humanas" (Carvalho, op. cit.) e o trabalho docente em uma "profissão relacional" como enfatizada por Perrenoud (1993), onde a pessoa do professor é o principal "instrumento de trabalho". Nesse sentido, a

---

<sup>38</sup> Lembra-se que, sempre que se estiver analisando relações entre os gêneros e relações de gênero, esta é compreendida de forma relacional e como uma construção histórica e social da qual as mulheres são participantes.

atividade docente assume “dimensões existenciais e afetivas” (Carvalho, Idem, p. 209) que não podem ser desconsideradas na análise da escola e da profissão docente.

O significado das funções de diretor e especialistas, posições superiores a de professor, está relacionado à forma como esses atores articulam nas relações sociais entre os diversos segmentos da escola e, mais especificamente, como relacionam-se com os outros docentes e alunos. A direção nas escolas é significada pelo tratamento autoritário (Escola da Praia) ou “sem pulso” (Escola da Vila). As especialistas também são analisadas e conseguem maior ou menor adesão dos professores e de outros funcionários para a construção e implementação de um projeto pedagógico na escola que dê unidade (política e pedagógica) ao trabalho que nela se desenvolve, conforme a relação de distância ou de proximidade que têm com estes atores. O relato de Jéssica da Escola da Vila transcrito a seguir, coloca em evidência essa particularidade do trabalho da escola:

“Eu acho que se você trabalha em grupo, você tem que estar interagindo com esse grupo. E uma escola é um grupo. Você não tem como trabalhar interdisciplinaridade com dois professores que não se cruzam, porque esses dois professores vão ter que sentar, de alguma forma, pra planejar isso juntos, não tem?! (...) Eu acho que a escola tem espaços pra fazer isso, mas os espaços são curtos. (...) a gente não vê as meninas paradas, a Equipe Pedagógica parada nem um minuto, só que o potencial que a escola tem aqui é muito maior, né, então por mais que elas façam vão ficar devendo sempre. (...) Uma das falhas graves que eu acho na escola esse ano, e é este ano, né, é a Equipe Pedagógica trabalhar separada do Diretor e da Secretária. Eu acho que isso não pode acontecer. (...) Acho impossível uma escola caminhar assim, ó: Equipe Pedagógica pra um lado, Diretor pro outro, Professores pro outro e Secretária pro outro lado. É impossível isso! (...) Isso está acontecendo aqui este ano.” (Jéssica, Escola da Vila)

Observou-se também que, as professoras da Escola da Vila, por exemplo, reclamam da Equipe Pedagógica uma comunicação menos formal, maior entrosamento tecido a partir do cafezinho tomado junto aos professores enquanto conversam informalmente sobre esse ou aquele aluno, esse ou aquele problema evidenciado na disciplina, etc. etc. A formalidade, a

impessoalidade das relações revelam o conflito de relações fundadas na concepção de trabalho e profissão docente a partir de uma tela de referência masculina, na qual se estabelecem limites entre os espaços público e privado, reservando ao último as relações informais e de intimidade. Assim, a cultura da escola engendra-se na forma como a rede de relações inerente ao trabalho escolar é significada pelos atores na escola, sendo o conteúdo de gênero um dos elementos de diferenciação e de singularidade da cultura de cada uma das escolas.

O próprio trabalho do professor com a classe, para ser desenvolvido a contento precisa estar conectado a essa rede de relações que configura a cultura da escola. Cláudio (Escola da Vila), por exemplo, deixa de trabalhar uma aula de campo, porque para poder sair da escola com os alunos, precisa da autorização dos pais e isso exige que a secretaria da escola reproduza os bilhetes para o pai autorizar a saída do filho e do diretor para assinar. O que o torna dependente das relações não só com os outros funcionários, mas com a relação de confiança que a escola estabelece com as famílias, ou seja, exige dela uma habilidade específica: a de estabelecer relações sociais, habilidade que parece ser mais fácil para as professoras mulheres, por ser parte do processo de socialização feminina, o aprendizado de organização e de convivência em redes de relações informais. Como é evidenciado no caso das professoras de educação física e de artes na Escola da Vila, e de ciências e história, na Escola da Praia que saem com os alunos para a praia ou para um clube próximo da escola e também para as professoras das séries iniciais que dão aulas de estudos sociais levando os alunos para conhecer o bairro, entre outras atividades que realizam fora dos muros da escola.

A observação das classes evidenciou também a competência afetiva relacional do docente, como um dos elementos de fundamental importância para o “manejo de classe” ou “domínio de turma”. A rigidez na chamada de atenção, quando acompanhada de um olhar ou sorriso amoroso por parte da professora, o gesto do professor de passar a mão pela cabeça desarrumando o “penteado” dos alunos, de parar no lado da carteira e contar e ouvir uma

piadinha, tinham quase sempre efeito imediato na atenção que os alunos dedicavam à aula. *Gritos, berros, pitos, ameaças* em alguns casos até podiam fazer cessar por uns tempos a conversa dos alunos, mas elas retornavam junto com as chamadas de atenção por parte do professor, muitas vezes num jogo de forças que podia terminar com o aluno fora da sala de aula.

A facilidade que os docentes demonstram ao relacionar-se com alunos mais velhos ou mais novos, ou seja, com as diferentes faixas etárias correspondentes às séries se faz presente, também, nas preferências que os professores têm pelas turmas e séries. Neste caso, as exigências afetivas das turmas das séries iniciais e das 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries melhor se adequam às professoras mulheres, principalmente àquelas que conferem às práticas de “cuidado” um estatuto de competência profissional. As 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries são aquelas mais preferidas pelos professores homens e também de parte das professoras que trabalham com as séries finais do Ensino Fundamental. A maturidade dos alunos mais velhos (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) possibilita uma relação professor/aluno mais “profissional”, à medida que requisita menor envolvimento afetivo-relacional do docente, este pode ater-se às competências técnico-profissionais aprendidas na socialização para a profissão, sofrendo menor desgaste.

Docentes e estudantes imputam o adjetivo de “bom” ou de “mau” professor, a partir das relações de amizade e afetividade que o professor consegue estabelecer com a classe. As competências do *bom professor* para a maioria dos estudantes vão além das características técnico-profissional de demonstrar domínio do conteúdo e das técnicas didáticas para o ensino (Mello, 1982). Ser bem humorado, ser amigo, compreender e gostar dos alunos são competências valorizadas pelo discente na avaliação do docente. Estes últimos também indicam a habilidade de estabelecer um bom relacionamento com os alunos, *ser amigo, paciente, humilde, cúmplice, entender o aluno, ter amor, bondade*, etc. foram atributos relacionados pelos docentes como qualidades do bom profissional. Características ou “habilidades operatórias” (Carvalho, 1996), que delimitam os universos

masculinos e femininos. Habilidades que são aprendidas tacitamente pelas mulheres ao longo dos processos de socialização e disciplinamento para o trabalho doméstico e à *maternagem*, consideradas como inatas, naturais e, na maioria das vezes, desconsideradas ou desqualificadas na carreira e no salário. Habilidades e saberes que as professoras utilizam para enfrentar as situações em sala de aula, para relacionarem-se melhor com os alunos e que, conforme apontado em alguns estudos (Carvalho 1996 e 1999; Rosemberg, 1990 e 1992) tem efeito qualitativo na aprendizagem dos alunos. Essas destrezas referem-se a um modo de ser/estar/fazer a profissão docente cujo conteúdo de gênero, faz do magistério uma profissão feminina, independente de ser exercida também por homens.

## 7. O lugar da afetividade na identidade profissional docente

De acordo com Codo & Gazzotti (1999), todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, seja na relação que estabelece com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do seu trabalho – no prazer que retira do trabalho bem feito. A especificidade do trabalho docente com relação as outras ocupações está no fato de a relação afetiva ser pré-requisito, “um dos atributos idiossincrático da docência” (conforme Costa, 1995, p.257), condição obrigatória para que o trabalho se efetive e seus objetivos sejam atingidos. A afetividade é, dessa forma, apontada como o grande catalisador para o sucesso da atividade do professor:

“Através de um contrato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor” (Codo & Gazzotti, op. cit., p. 50)

Nesse sentido, é parte das competências do mestre conquistar o interesse e a atenção dos estudantes para o conhecimento que ele quer/deve abordar. E gostar, ter afeto, carinho, sensibilidade é, para os docentes homens ou mulheres entrevistados de ambas as escolas, condição *sine qua*

*non* para o trabalho que desenvolvem junto aos alunos. São seus estes relatos:

“Se eu não gostar do aluno eu não vou conseguir ensinar ele”  
(Josenilda, Escola da Vila)

“Tem que mostrar pra criança que gosta dele, mas também, a gente quer que eles aprendam.” (Irecê, Escola da Praia)

“Se não existisse essa sensibilidade, como é que a gente ia trabalhar com aluno?” (Marilene, Escola da Vila)

“Eu, pra mim, eu penso que a relação afetiva com os alunos é tudo: se você não tem, você não consegue trabalhar. Eu acho que é muito importante, muito importante. Eles tem que gostar de ti e você tem que gostar deles, porque senão a coisa não rola.” (Tônia, Escola da Praia)

“Eu acho que sendo amigo das pessoas fica mais fácil tu trabalhar (...) Eles precisam da amizade da gente, entendessee? Acho legal trabalhar dessa maneira e, se eles gostam do professor, também vão gostar da matéria...” (Cláudio, Escola da Vila)

“Imagina se tu ia querer uma pessoa que tu não gosta dando aula pra ti, que não tem nada a ver, não tem vontade nem de vir pra escola, nem de ficar numa sala de aula!” (Josiani, Escola da Praia)

No discurso pedagógico no Brasil, as relações afetivas da professora com os alunos, são colocadas em oposição ao ensino de qualidade, como demonstra a célebre frase de Mello (1982, p.117) “Quando não se sabe o que fazer, ama-se”, referindo-se ao que denominou com o princípio norteador do trabalho docente, ou seja, como uma prática de senso comum, esvaziada das habilidades e competências técnicas (de metodologia e de conhecimento). Nesse sentido, coloca em pólos opostos as ações de cuidado desenvolvida pelas professoras, as quais rotula de prática *afetivo-doadora* e o trabalho de ensinar, a qual denomina de competência técnico-profissional. Para esta autora as “habilidades operatórias” trazidas pelas mulheres ao magistério deve ser superado pela capacitação profissional, chegando mesmo a afirmar que, sem a eliminação da prática *afetivo doadora*, não seria possível acontecer qualquer mudança na escola, visto que essa visão cerceia a disponibilidade e a vontade política para a transformação social.

Os relatos das professoras, personagens deste estudo, evidenciam a impossibilidade de, no trabalho do dia a dia na sala de aula com os alunos, desvincular as dimensões afetivas das exigências da tarefa de ensinar os conteúdos do conhecimento escolar. As trocas afetivas entre professor e alunos, para estas docentes são tão parte do trabalho, quanto o domínio do conteúdo e das ferramentas didático-metodológicas para sua transmissão.

“(...) Eu exijo, eu procuro exigir, a afetividade não tem nada a ver, é um carinho que eu sinto por eles e eles por mim e... cobrar da maneira que eu cobro, né?”(Josiani, Escola da Praia)

“Eu acho que tem que caminhar junto, porque se tu não tem afeto pelo aluno, aí realmente fica um fardo. (...) Então eu sinto que, se eu não tivesse esse outro lado afetivo com eles, ficaria bem mais difícil pra mim e pra eles, no caso. Porque as vezes eu sou meio brava, mas depois eu já faço uma brincadeira, sabe, então já quebra um pouco a coisa do... do ser ruim.” (Cecília, Escola da Praia)

“A escola, ela tem um papel, ela tem um trabalho pra construir que é a questão do conhecimento. Ela trata do conhecimento! Mas enquanto ser humano, a gente vai trabalhar na questão do conhecimento e tal, mas tem o lado da afetividade. (...) Pra mim é um requisito fundamental, trabalhar com a questão da afetividade.” (Magda, Escola da Vila)

A afetividade na relação professor aluno, não dilui o compromisso que o professor tem com a transmissão dos conteúdos escolares, tampouco implica em atitude paternalista, alienada e mascaradora das condições de miserabilidade em que vivem a maioria das crianças que freqüentam as escolas públicas. A demonstração de afeto é, antes, um ato pedagógico inegável e de importância decisiva para o estabelecimento de vínculos entre professor e aluno.

Dorinha (Escola da Praia) revela como desenvolve esta prática de conquista afetiva com os alunos e da importância dela para o aprendizado do conteúdo de Matemática, disciplina, quase sempre, vilã dos alunos no processo de escolarização.

“Quer ver como eu faço quando começo a dar aula pra uma turma nova? Não dou aula de matemática, sabe? O conteúdo... é... vou

pegar um conteúdo que eles acham ruim, por exemplo, Raiz Quadrada. Tem que dar esse conteúdo. Eu não dou! (...) Eu não! Eu vou dando materiazinha bem fácil, com dois objetivos: um ele tirem aquela coisa que eles acham horrível a matemática, eles acham terrível, daí então eles vão tirando notinha alta e eu digo: “Viu como a Matemática não é aquela coisa ruim que vocês achavam? Olha aí, ela é fácil.” Na verdade é fácil porque eu vou facilitando, depois eu vou puxando, mas daí eles já tiraram aquela idéia negativa que tem e aí eu vou repor o conteúdo depois. Isso tem dado resultado muito bom. E o outro, que anda junto, é a primeira coisa: eu tenho que me mostrar amistosa, porque eu não posso... Nós fazemos parte de uma sociedade e ele em casa, na sua maioria, ele é bem tratado, ele é gente, chega aqui ele vira, não diria um objeto, mas é ele lá e eu cá. (...) Eu tenho essa preocupação. Primeiro eu tenho que ficar amiga deles – amiga até certo ponto, até eles sentirem que eu, claro, estou acima, estudei muito mais, aquela coisa toda, porém gosto deles. Então eu tenho uma preocupação muito grande em mostrar já no começo que eu GOSTO dos meus alunos. Daí eles passam a me gostar e aí a Matemática é mais interessante. Discuti ontem a noite, ainda, isso com um aluno meu: \_“Ah! Eu não gostava daquela matéria. E como é que com essa outra [professora] aqui eu aprendo.” É simples: \_“Essa [professora] aqui você gosta. Aquela outra [professora] lá você não gostava”. Daí o aluno respondeu: \_“Ah! Isso aí era verdade”. Então, não adianta, tem que primeiro o aluno gostar de mim, eu, professor, pra depois começar a gostar da matéria.” (Dorinha, Escola da Vila)

Esses relatos oferecem pistas relevantes para que se inicie a difusão da necessidade de uma revisão dos estudos educacionais que estabelecem uma cisão entre instrução e práticas afetivas ou de “cuidado”, atribuindo às últimas o peso de camuflar a falta de competência teórico-prática do professor (Mello, 1986) e de maior abertura às políticas de superexploração e proletarização do trabalho (através da intensificação do trabalho docente (Apple, 1987) e das políticas compensatórias) que fracionam e enfraquecem a função instrucional da escola. Muito embora seja inegável os processos de intensificação e fragmentação do trabalho docente, associá-los às posturas de dedicação e envolvimento afetivo das professoras parece improcedente. A crítica à burocratização do trabalho docente, às precárias condições de trabalho a qual estão submetidos, devem fazer parte das denúncias e das lutas pela melhoria da qualidade do ensino; contudo concorda-se com Carvalho (1999, p. 199) sobre a urgência de abordagens “menos intelectualista,

capaz de abranger a riqueza de processos de interação e formação levada a cabo pelas professoras” na atividade cotidiana de ensinar.

Ao estudar as práticas de cuidado de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, Carvalho (1999) aponta para o fato dessas práticas não apenas fazerem parte do arsenal de características adquiridas na socialização familiar das mulheres, mas já serem parte da cultura da escola primária que se encarregava de inserir os docentes no que ela denominou por “cultura do cuidado”, formando-os a partir de mecanismos quase sempre informais que difundia um ideal de professora primária não apenas esclarecidos pelos atributos femininos da maternagem, mas também nos aspectos especificamente escolares. Nesse sentido, conforme a autora (Idem, p. 226):

“uma feminilidade e um modelo de “cuidado” não eram apenas trazidos de fora para dentro da escola pelas mulheres, como quem entra sem convite numa festa, mas produzidos e reproduzidos na própria cultura escolar, a despeito dos discursos sobre a escola em circulação na sociedade”

Observou-se uma unanimidade entre os docentes sobre a necessidade da afetividade no trabalho docente, não só por parte das professoras, mas também entre os professores homens, que, apesar de mais tímidos em seus relatos, ainda tateando as teias da afetividade, não deixam de discutir, como foi observado em algumas Reuniões Pedagógicas na *Escola da Praia*, com os colegas que os alunos precisam de uma atenção especial por parte do professor, atenção essa que tanto envolvia a necessidade de planejamento das aulas, como também significava carinho, afeto, características do universo feminino. Ao fazerem isso, traziam exemplos de colegas, de antigas professoras, da irmã que era professora ou de livros que estavam lendo, como por exemplo o Livro “Quociente Emocional”, citado por Vianna e Raul, ambos professores de Matemática na *Escola da Praia*. É também Vianna quem afirma que os docentes das séries finais do Ensino Fundamental, necessitam olhar para as professoras primárias, buscando aprender com elas a ser professor. O relato de Cláudio

(Escola da Vila) é ilustrativo do prazer que o professor retira das relações de amizade com os alunos:

“Eu não conseguiria trabalhar com alunos que não gostassem de mim. Não me sentiria à vontade. (...) Eu acho que à medida que sou amigo deles, abre um canal para eles estarem procurando, conversando sobre a matéria, Lá em Canasvieira, eu acho o máximo quando vem um aluno, tô terminando a aula, vem um cara puxando papo lá sobre os gregos antigos, um filme que ele viu, uma história que ele leu.”

Mesmo que a prática do cuidado não faça, ainda, parte do universo de todos os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, ela já não parece mais ser um princípio norteador restrito à prática das professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ou das mulheres professoras, mas uma característica necessária à profissão docente. As informações trazidas pelos professores para esta pesquisa, muito embora não esclareçam sobre significados mais específicos das práticas de cuidado colocados em ação pelo professores e professoras nas séries finais do Ensino Fundamental, parecem evidenciar que as práticas ultrapassam uma cultura restrita às séries iniciais fazendo parte da cultura da escola de Ensino Fundamental como um todo.

Entretanto, essa “cultura do cuidado” parece ser mais difícil de ser desenvolvida entre os professores das séries finais do Ensino Fundamental. A própria especificidade da formação profissional tem dificultado esse entrosamento. Não são apenas professores, são especialistas com um forte compromisso com o campo do conhecimento científico ao qual estão ligados pela formação. A construção da identidade profissional do professor de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> está relacionada e, muitas vezes, delimitada pelo conteúdo específico da disciplina que leciona. Ele, antes de tudo, é um professor de... Matemática, História, Geografia. Também, a organização da escolar – quer em nível de sistema ou do estabelecimento de ensino –, ao obrigar os docentes a trabalhar em mais de uma escola, e condicionar a atividade com os alunos em tempos rígidos de 50 minutos diferentes, torna-se um fator impeditivo das trocas afetivas e das “trocas de experiência” entre os docentes destas séries. Uma das mais recorrentes reivindicações dos docentes, quanto à formação

continuada ofertada pela SME, e na formação em serviço trabalhada nas escolas nos diversos espaços/tempos estruturados presentes no planejamento e no calendário de cada uma das escolas, diz respeito à falta que sentem de espaços de sociabilidade para que os laços afetivos entre eles, sejam fortalecidos e que favoreçam as trocas informais, de informações, impressões e de “experiência”, isto é, trazer situações do cotidiano vivido para aprender e ensinar com elas.

Nesse sentido, as escolas se diferenciam, observou-se na Escola da Praia, uma maior preocupação por parte dos docentes (especialistas e professores, neste caso) em desenvolver atividades que favorecessem a construção de relações mais afetivas entre os atores, no cotidiano da escola. Era parte do calendário dessa escola, além das atividades de discussão pedagógica, atividades de conagração entre a escola e a comunidade, entre professores e alunos, etc. Entre os professores, os finais de semestre eram comemorados com jantares e encontros para troca de presentes (o amigo invisível). As datas como o dia das mães, dia dos pais, dia dos professores e dia das crianças, não passavam em branco. As preparações para as festas envolviam os professores e os alunos, permitindo que nos dias que antecedessem à festa junina e à Feira de Pesquisa e Invenções, por exemplo, houvesse suspensão da rotina da escola e ressignificação dos espaços físicos da escola. Na festa junina os pátios eram utilizados para ensaiar a quadrilha, as salas de aula e mesas do refeitório para a confecção das bandeirolas que enfeitariam o ambiente da festa. Na Feira de Pesquisa as salas de aula, a biblioteca, as mesas do refeitório eram adonadas pelas equipes de alunos, a sala dos professores, por exemplo, já não era mais só dos professores, alunos entravam para utilizar o mimeógrafo para a confecção dos materiais do trabalho que realizavam para a feira. Sorrisos enfeitavam os rostos dos alunos, professores perdiam a atitude “professoral” e dançavam pelo pátio ao som das músicas para quadrilhas juninas. Havia leveza nas relações entre os professores e com os alunos.

Na Escola da Vila observou-se menos espaços/tempos de sociabilidade e conagração no cotidiano escolar. Nos anos da coleta de

dados para a pesquisa não houve jantares e tampouco troca de presentes entre os professores. Das datas comemorativas, apenas o dia das crianças foi lembrado com uma merenda especial. A festa junina, muito mais que festa significou trabalho para os professores, não houve suspensão da rotina escolar – apenas as aulas de educação física e educação artística foram utilizadas para o ensaio da quadrilha e preparação dos enfeites da festa. Nessa escola, mais do que na outra, o conteúdo afetivo era pouco valorizado no trabalho do professor e da escola.

Acredita-se que a impossibilidade de encontrar espaços de sociabilidade no cotidiano da escola tem como resultado o escasso envolvimento afetivo nas relações que o professor estabelece com os alunos e colegas na escola, podendo levar, inclusive, a um baixo envolvimento com o trabalho, como lembra Soratto & Ramos (1999). A teia de relações tecida no dia-a-dia da escola é um poderoso instrumento de facilitação do trabalho docente à medida que encurta as distâncias entre poder ou não cumprir as obrigações, entre apenas dar aulas e fazer das aulas um momento de prazer para o professor e os alunos. E, nesse caso, uma escola que preocupe-se em favorecer o entrelaçamento das relações afetivas entre os atores, cria um suporte social, um elo que os auxilia a resolver os problemas do cotidiano no sentido de compartilhamento de soluções de questões específicas do trabalho em sala de aula e no sentido de permitir extravasar as tensões diárias, quer da vida pessoal (problemas familiares, econômicos, etc.) quer da vida profissional (problemas com alunos ou com os colegas que ocupam postos e funções hierarquicamente superiores, etc.). A falta dessa rede de relações no cotidiano escolar pode ser um dos fatores do fraco envolvimento dos docentes das séries finais do Ensino Fundamental com o trabalho, denotado pelo absenteísmo freqüente nesse grupo de professores.

O problema do absenteísmo, uma das dimensões da “síndrome da desistência”<sup>39</sup> (Codo et. al., 1999) dos professores, é hoje avassalador nas escolas e motivo de “emperramento” de seus vários projetos e propostas pedagógicas, constituindo o que denominou-se neste trabalho de “cultura da ausência”. Cultura essa, forjada a partir do descompasso entre as exigências das políticas de educação tanto no que se refere ao descolamento dos conteúdos da formação inicial e continuada com as exigências da prática docente na escola e na sala de aula; como na situação salarial, de carreira e de trabalho dos docentes nas escolas que, quase sempre, estão aquém das exigências e das demandas que a escola, os alunos, as famílias e a sociedade de modo geral fazem ao professor. A docência é uma profissão que exige muito mais do que os conteúdos teórico-práticos aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada. Do professor é requisitado muito mais do que cumprimento de horários e programas. Dessa forma, ao mesmo tempo que se reclama do docente uma profissionalização a partir de uma grade de referência em que o aspecto relacional e afetivo são desvalorizados, exige-se que ele tenha a cultura do aluno como ponto de partida para o seu trabalho, que deixe o aluno falar, que ouça e dê importância ao que ele diz. Ou seja, o professor deve ser, concomitantemente, um profissional como outro qualquer, exercendo, porém uma profissão a qual é atribuída um caráter especial, qual seja, um forte engajamento com o trabalho e um envolvimento especial com os clientes de seu trabalho.

---

<sup>39</sup> Síndrome da desistência ou burnout, conforme Maslach e Jackson (1981, apud, Codo, 1999) é uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. A síndrome é entendida como um conceito multidimensional envolvendo três componentes: 1) Exaustão emocional 2) Despersonalização, 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho.

## 5.

### O COTIDIANO DAS ESCOLAS: a cultura em ação

O cotidiano da escola é feito de tempos na dimensão de Kronos e de Kairós. Kronos é o tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que na escola aparece na forma de um cronologia (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula), que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário de reuniões e eventos (reuniões pedagógicas, conselho de classe, reuniões de pais, festa junina, feira de pesquisa e invenções, gincanas, etc.). Divide o dia em tempos de trabalho (aula, reuniões, etc.) e de descanso (recreio, almoço). Kairós é o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem Kronos e dão significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. Um movimento imprevisível, inesperado e expressivo da existência, não apreensível pelo planejamento racional, porque imprevisível.

O cotidiano da escola também é organizado em espaços, tanto do *lugar físico* (sala de aula, cozinha, sala dos professores), quanto do *conjunto de relações* entre os diferentes atores que transitam e relacionam-se no dia-a-dia da escola, e que ocupam postos e funções hierarquicamente diferenciadas. Espaço, nesse sentido, é o lugar o de onde se fala, ou se cala e é, também, palco dos ritos e rituais que compõem a cultura da escola. Nele pode-se observar a vida que corre, os espaços de sociabilidade que são criados no dia-a-dia das escolas, entrelaçando-se em posições, funções que fazem parte da estrutura da escola, ou seja enlaçando-se com as ortodoxias que fazem parte do que Forquim (1993) denomina de cultura escolar<sup>1</sup>.

A sala de aula e o tempo da aula, por exemplo, são espaços/tempos destinados à interação entre professor e alunos, no exercício específico do

---

<sup>1</sup> Definida pelo autor como "o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, contribuem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas Forquim, 1993, p.167).

ensinar e do aprender. A sala de aula é o espaço/tempo onde a função da educação escolar é efetivada no sentido restrito do termo, ou seja, o exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura que a humanidade produziu em sua história. Ali eles serão transmitidos, socializados, (re)produzidos. Em função do que acontece ou se projeta acontecer na classe, outros espaços/tempos são estruturados, quais sejam, as diversas reuniões e encontros entre professores, especialistas, direção, famílias e alunos. Nesses, há estruturação e intencionalidade claramente evidenciada na organização dos temas, na configuração dos atores que podem e devem participar e na condução propriamente dita do encontro. Nos momentos das Reuniões, as relações e interações têm maior visibilidade, os grupos se materializam nos que falam e nos que calam, nos que falam mais e naqueles que calam menos, esquemas comuns de visão de mundo que convergem e divergem. Essas relações, além do evidente jogo de afinidades, de amizades e de simpatias pessoais trazidos para a arena escolar, se dão tendo em vista as *posições relativas*<sup>2</sup> que os atores ocupam numa instituição social – a escola – historicamente estruturada<sup>3</sup> e funcionando em um contexto social dado. No caso, o sistema de ensino municipal de Florianópolis, em localidades específicas da Ilha.

Além desses, há, no cotidiano das escolas, espaços/tempos não estruturados. Momentos e lugares de encontro sem direção e intencionalidade nas interações que ali se dão. O recreio, na sala dos professores e a cozinha (no recreio e no horário do almoço), constituem espaços/tempos de convívio comum. O horário do recreio, por exemplo, tanto para os professores como para os alunos é um espaço/tempo onde podem interagir com seus pares, ou seja, os docentes encontram-se na sala dos professores para o cafezinho e bate-papo, os alunos juntam-se no pátio e na

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, Bourdieu (1983, p. 75) observa que: “as relações “interpessoais” não são senão aparentemente relações de *indivíduo a indivíduo* e que a verdade da interação nunca reside inteiramente na interação. (...) É sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*”.(Grifos do autor)

<sup>3</sup> Na história da estruturação da escola em nossa sociedade, há que se considerar, também, as conexões que se estabelecem com o gênero. Ou seja, a escola, mais especificamente a escola das séries iniciais do Ensino Fundamental são constituídas majoritariamente por mulheres professoras.

quadra de esportes, formando grupos de sociabilidade que não correspondem, necessariamente, ao grupo da classe. Há, também, lugar para a interação entre professores e alunos que se encontram sem as regras<sup>4</sup> e o conteúdo do encontro na classe: conversam sobre assuntos variados, organizam brincadeiras com a bola, jogam xadrez, etc. etc.

Reporta-se ao conceito de sociabilidade como uma forma autônoma ou lúdica de socialização, uma vez que não implica em propósitos ou interesses a serem atingidos e tampouco em uma pauta determinando com antecedência os assuntos a serem tratados (Simmel, apud, Durand, 2000). Durand (Idem, p. 45), assim se refere:

“A sociabilidade não busca resultados exteriores concretos e seu alvo imediato é o sucesso da interação, o fascinante jogo de relações que se cria entre os participantes. Por outro lado, o caráter lúdico da sociabilidade advém, também, do fato de ser uma metáfora da vida, um “jogo social”: a sociabilidade joga com as formas da sociedade. É nesse sentido que a sociabilidade proporciona um sentimento de alívio e liberação em relação às pressões cotidianas da vida: as forças carregadas de “conteúdo” da realidade estarão presentes, porém, de uma forma diluída e sublimadas no jogo simbólico que se estabelecerá entre os participantes, configurando uma miniatura do ideal societário.”

É certo, que estas formas de interação, entre professor e aluno, ocorrem apenas às vezes nas escolas, com um ou outro professor que prefere o pátio à sala dos professores.

Neste capítulo, pretende-se analisar como os professores, em cada uma das escolas pesquisadas, constroem relações e significados no convívio com seus colegas docentes e com outros atores da escola. Também os significados atribuídos às festas, comemorações de datas festivas, gincanas, feiras e oficinas são trazidos à cena, como rituais e cerimônias que dão intensidade ao cotidiano das escolas, na dimensão do encontro, da sociabilidade da qual são palco. Momentos de fortalecimento emocional de

---

<sup>4</sup> Muito embora, todo o espaço escolar e a relação entre professor e alunos seja perpassado por regras de convivência, inscritas nos regimentos ou construídas informalmente, no convívio entre atores e grupos de atores.

alunos e/ou professores e/ou famílias. A valorização e a intensidade do acontecimento desses momentos e rituais tecem significados e engendram diferentes culturas em cada uma das escolas.

### **1. A cultura engendrada nos espaços/tempos estruturados no cotidiano das escolas**

Os espaços/tempos estruturados do cotidiano escolar dizem respeito às reuniões agendadas no calendário escolar, tanto no que se refere às reuniões específicas para os docentes, como àquelas que envolvem os alunos e as famílias. São espaços/tempos organizados e conduzidos, na maior parte das vezes pelas especialistas e/ou pela direção da escola.

Os momentos de Reuniões, como: de Planejamento, Pedagógicas, Conselho de Classe, integram o calendário oficial da Rede Municipal de Ensino. Outras reuniões ocorrem ainda em torno de necessidades de cada escola em particular, como o Grupo de Estudo na *Escola da Praia* e o Projeto Séries Iniciais na *Escola da Vila*. São portanto, espaços privilegiados para o pesquisador, pois neles, as relações e interações têm maior visibilidade, os grupos se materializam nos que falam e nos que calam, esquemas ou visões de mundo convergentes e divergentes, são confrontados e se modificam, contribuindo para a formação de novos esquemas de saber/fazer/ser professor. Uma outra reunião, ainda, será foco de análise, qual seja, o grupo de estudo sobre drogas, na *Escola da Praia* (encontro organizado nessa escola, tendo em vista um grupo de alunos, usuários de drogas que estavam vindo sob o seu efeito, terminando por tumultuar a sala de aula e a escola). As Reuniões de Pais, as reuniões da Associação de Pais e Professores (APP) e o Conselho de Escola também serão analisadas, estes são espaços em que os significados da relação entre Escola e Famílias tomam corpo e se entretecem na teia da cultura da escola e da profissão docente.

## 1.1 Reuniões de Planejamento

As reuniões de Planejamento normalmente acontecem nos primeiros dias do ano letivo, antes do início das aulas e da presença dos alunos na escola. Nelas são discutidas a distribuição das turmas e o quadro de horário das aulas entre os docentes. Aqueles que têm preferência por séries, dias da semana, compatibilizam com os horários do professor que trabalha em outra escola, etc. O processo de formação das turmas (enturmação) é avaliado a partir de um primeiro esquema de distribuição das turmas e de horários do funcionamento escolar planejado no final do ano anterior, para fins de matrícula. Isso feito, os professores passam a discutir o planejamento do conteúdo de suas aulas para o ano ou semestre. Este formato “normal” de Planejamento acontece na *Escola da Praia*<sup>5</sup>.

Na *Escola da Vila* não foi presenciada discussão dos processos de enturmação e de organização do quadro de horário e distribuição dos professores nas classes – este foi organizado por dois ou três professores em horário de janela e pela Equipe Pedagógica. Na reunião de planejamento, que nessa escola é denominada de re-planejamento, há uma organização diferente. Os professores reúnem-se, por Disciplina e/ou área, para discutir e propor os conteúdos a serem trabalhados no primeiro bimestre. As docentes de 1ª a 4ª série e as auxiliares de ensino, escolhem o grupo/área que melhor atenda preferências pessoais ou necessidades para o trabalho. A cada novo bimestre é realizado outro re-planejamento, reorganizando as prioridades dos conteúdos conforme as necessidades e ritmo das turmas. O resultado da reunião é colocado na sala dos professores, em um imenso cartaz, que ocupa quase toda uma parede, com os conteúdos organizados na ordem em que serão trabalhados em classe durante o bimestre. As reuniões e o cartaz são meios de se promover a interdisciplinaridade e maior controle do grupo sobre o conteúdo, definido no objetivo da reunião, em cartaz exposto no quadro para giz da sala onde o encontro se realiza:

---

<sup>5</sup> A reunião de Planejamento nesta escola foi observada no ano seguinte ao da coleta de dados, uma vez que o ingresso nela foi quase no final de março por motivos já relatados no capítulo onde se coloca a metodologia utilizada para este trabalho.

“Buscar a integração, a gradação e a articulação dos conteúdos de uma série para outra (vertical) e entre as várias disciplinas por ciclo (horizontal) – 1ª e 2ª; 3ª a 5ª e 6ª a 8ª séries, visando o trabalho interdisciplinar.

Entretanto pode ser, também, visualizado um outro significado para este encontro – o cartaz funciona, para as especialistas, como material de avaliação dos professores pelos alunos, principalmente de 5ª a 8ª séries<sup>6</sup>. Na preparação dos alunos para o Conselho de Classe é reservado um item que verifica se o professor trabalhou os conteúdos conforme o planejado ou não. Nesse caso, as especialistas utilizam do material do planejamento e dos alunos para exercer o poder de avaliação crítica sobre o trabalho docente e do conteúdo ensinado em classes das séries finais do Ensino Fundamental. Esse processo dá-se sem que o professor se dê conta, tendo em vista que quando as especialistas falam, o fazem em nome da turma de alunos e o professor termina por calar-se ou entra em discussão (defendendo-se e/ou atacando) com a classe ou aluno individual.

Cabe acrescentar que, na *Escola da Praia*, também foi presenciada uma reunião específica para planejamento das aulas ao longo do ano letivo. Entretanto não tinha a organização e clareza de objetivos que foram encontrados nas reuniões na *Escola da Vila*.

Na *Escola da Vila* parece haver uma maior preocupação e organização de reuniões específicas de planejamento das atividades de sala de aula. Para sua realização, são estabelecidos objetivos claros e comunicados aos professores, por meio de cartazes. Entretanto, em ambas as escolas, não é proporcionado um momento prévio de reflexão sobre questões problemáticas advindas, tanto da compatibilidade ou incompatibilidade da turma com o

---

<sup>6</sup> O Conselho de Classe participativo, no ano de observação do cotidiano da escola, era realizado somente com o segundo segmento do Ensino Fundamental. Somente a partir de 1998, iniciou-se a experiência de trazer também aos alunos de 1ª a 4ª, a possibilidade de avaliar a aula, os professores e a escola como um todo.

professor, quanto da organização mesma das turmas, tais como classes homogêneas e heterogêneas, a coeducação<sup>7</sup>, entre outras.

A prática de educação física, por exemplo, que apresenta organização diversa nas duas escolas, não foi, em nenhuma delas, objeto de discussão. Na *Escola da Praia*, as turmas de Educação Física são formadas de maneira a separar os sexos e, por ordem da SME para o ano de 1999, as turmas deveriam ser mistas, situação repudiada pela professora e não refletida pelo grupo<sup>8</sup>. Na *Escola da Vila*, as turmas já são mistas desde a gestão de João Luiz, que também é professor de Educação Física. Se houve alguma discussão sobre a coeducação e a questão de gênero quando foi realizada a organização das turmas mistas, ao que parece, isso permaneceu no âmbito dos docentes da disciplina de Educação Física, não sendo estendida às demais disciplinas e professores. Não foi presenciado preocupação por parte dos professores das outras disciplinas a respeito da interação entre os sexos nem na organização da sala (lugar ocupado pelo aluno) e tampouco na organização das equipes de trabalho que levasse em conta princípios da coeducação. Discussão essa inexistente também na *Escola da Praia*.

O tempo é grande vilão e algoz do professor, freqüentemente utilizado por professores, especialistas e mesmo direção das escolas, como justificativa para a impossibilidade de realizar-se atividades diversificadas (aula passeio envolvendo outros professores e conteúdos) quer pelo tempo restrito e rígido da aula de 50 min., quer pela falta de tempo por ter de trabalhar em mais de uma escola e em muitas turmas. Nas pesquisas sobre o cotidiano da escola e naquelas que utilizam-se da participação no cotidiano escolar como método de pesquisa, a questão do tempo das aulas e do professor é recorrente na análise sobre os processos de exclusão escolar e das condições de trabalho<sup>9</sup>. Nas escolas, entretanto, a categoria tempo não é

<sup>7</sup> Sobre esta temática, é interessante a análise que Caldeira (1993) realiza, em pesquisa sobre a construção do saber docente, sobre como a professora promove e coordena atividades que proporcione ocasião de aprendizagem de igualdade de relações entre os gêneros.

<sup>8</sup> Muito embora Gisele tenha formação *latu-sensu* em Sexualidade e ela e Cecília tenham proposto e trabalhado um projeto especial de Sexualidade na gestão do governo anterior.

<sup>9</sup> Conferir em Cardoso (1991), Caldeira (1993);Dias-da-Silva (1997), Ponce (1997);Dalben (1998); Teixeira (1998); Vasconcelos (1998); entre outros.

motivo de reflexão para a organização dos horários, com exceção para as disciplinas “nobres” (Português, Matemática, Ciências e História). Para essas, um horário maior já é parte do senso comum de professores e especialistas.

Não percebeu-se propiciada, no planejamento dos conteúdos das disciplinas, a reflexão sobre o objetivo dos mesmos no processo ensino-aprendizagem dos alunos concretos que a escola atende, alunos pertencentes a um grupo econômico, social, étnico e cultural. Não foram observadas discussões e questionamentos sobre quais capacidades (Carvalho, 1997) a escola pretende desenvolver com o trabalho pedagógico com os alunos e qual o “mínimo necessário” (Luckesi, 1995) para o desenvolvimento dessas capacidades. Na última década do século XX, Luckési foi um dos autores mais trabalhados nos cursos/encontros de formação continuada ofertados aos docentes, na área de avaliação do rendimento escolar. Apesar desse autor aparecer em algumas falas de professores, quando da avaliação da política de formação continuada da SME, é particularmente lembrada a relação entre avaliação e poder do docente sobre o aluno. Ao que parece, a noção de “mínimo necessário”, não recebe dos docentes a importância atribuída pelo autor. As escolas perdem, ao não enxergarem este tempo/espço como lugar de reflexão e tomada de posição coletiva sobre estas questões sociais e pedagógicas, que estão na raiz da cultura de exclusão e fracasso que a escola e seus atores querem dirimir.

Uma vez que a reflexão mais pedagógica, não é parte desse momento inicial da escola, professores e especialistas organizam o ano letivo, tendo por base sua experiência prática, eivada de pré-noções sobre os alunos. Nesse sentido, buscam muito mais a compatibilização de seus problemas pessoais e a luta simbólica pelo espaço escolar, do que o êxito no trabalho a ser realizado. A distribuição dos alunos nas turmas é controlada pelos atores tendo em vista apenas aspectos de indisciplina, tamanho das turmas e necessidade das famílias. Na *Escola da Vila*, a discussão e planejamento do conteúdo a ser trabalhado em determinada área ou disciplina, tem nas tramas do que está tecido, o desejo de melhorar o trabalho na escola, torná-la mais

democrática no que diz respeito à socialização dos “saberes escolares” (Forquim, 1993)<sup>10</sup>. Na mesma trama também se encontram os fios das lutas de poder que se desenrolam no campo escolar entre docentes X alunos e docentes X especialistas, principalmente os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, todos docentes especialistas, com competência conferida por curso superior. Uma luta entre profissionais pela demarcação e conservação do “espaço de atuação” na escola. Luta, também, pela manutenção da hegemonia no projeto político e pedagógico da escola.

## 1.2 Reuniões Pedagógicas

As Reuniões Pedagógicas são habituais nas escolas brasileiras e já previstas, inclusive, no calendário enviado às escolas pela SME. No calendário de 1998, o número de encontros para Reuniões Pedagógicas nas escolas foi sensivelmente reduzido, passando de uma por mês como normalmente acontecia, para quatro por ano, ou seja, uma a cada bimestre. Isto foi feito tendo em vista a necessidade de ser cumprido os 200 dias de “trabalho efetivo” (conforme indicado pela nova LDB, Lei nº 9394/96), ou seja, dias letivos com alunos em classe, conforme o entendimento da SME. Este fato é motivo de críticas pelos atores das escolas, que sentem a perda de um importante espaço de discussão para a consolidação de projetos pedagógicos. Um espaço/tempo que possibilita aos atores conversar, interagir, enfim, conhecerem-se tornando possível o encontro de diferentes visões de mundo e a, desejável, análise das dificuldades e da intolerância frente às diferenças. Muitos dos problemas que se apresentam no cotidiano das escolas, quase sempre de interação entre os atores (alunos, professores, especialistas, direção, entre outros), poderiam ser minimizados e até mesmo evitados, se houvesse mais tempo para que o grupo como um todo, se encontrasse com o objetivo de pensar a escola, o seu lugar nela e os resultados da prática docente ali desenvolvida.

---

<sup>10</sup> Para Forquim, o conhecimento escolar, não é idêntico aquele produzido pelo cientista, que ele denomina por conhecimento-mãe. A escola precisa obedecer ao imperativos da seleção e organização do que vai ser ensinado.

Na *Escola da Vila*, houveram durante o ano da coleta de dados apenas três Reuniões Pedagógicas, apesar das reclamações dos professores em relação à redução do número de reuniões para 1998, pela SME. As Reuniões nesta escola, acontecem quase sempre no período matutino com os professores dispensados no outro turno. Sua organização não difere da forma como comumente acontece nas escolas de modo geral, ou seja, com temáticas que respondam a alguma questão do cotidiano pedagógico-administrativo da escola, podendo tanto ser proposta pela equipe pedagógica, pela direção ou sugerida pelos professores. Nos encontros observados nessa escola, houve sempre a presença de um palestrante/animador de uma das duas Universidades Públicas, Federal e Estadual, da cidade. A indisciplina dos alunos foi temática recorrente nas reuniões – assunto trabalhado por uma professora da Universidade Federal já na primeira reunião do ano e, de certa maneira reconduzido em outros encontros, mesmo quando o tema não se referia explicitamente a esta questão. Este parece ter sido o caso da reunião do quarto bimestre<sup>11</sup>, cujo tema proposto dizia respeito à avaliação e ao sócio-interacionismo, entretanto, os comentários dos professores mostraram que, também nessa reunião, o problema da indisciplina foi a tônica. O encontro do terceiro bimestre foi realizado com a presença de um professor da Universidade Federal que propôs trabalhar junto aos professores uma proposta de arte-educação, cujo primeiro objetivo foi o de integrar o grupo de atores da escola por meio de dinâmicas para a interação do grupo<sup>12</sup>. A proposta de trabalho utilizaria outras reuniões além dessa, contudo não se teve informação de ter havido continuidade do trabalho em outras reuniões.

Os significados que os professores conferem às Reuniões Pedagógicas na *Escola da Vila*, aponta para a visualização de grupos de visão diferentes. O primeiro grupo é formado por aqueles que não gostam das reuniões, acham-nas chatas, perda de tempo e que não ocorre

---

<sup>11</sup> Esta reunião não foi observada por motivo de viagem da pesquisadora para orientação.

<sup>12</sup> Nesta reunião estiveram presentes todos os funcionários da escola e foi organizada por Jéssica (professora de Artes) juntamente com Luana (diretora).

aprendizado. Sentimento que pode ser sintetizado a partir do depoimento de Rosa:

“... as Reuniões Pedagógicas que aconteceram era assim pra passar informes, algumas regras da escola em relação ao professor, em relação a falta, chegada tardia, e... não passava disso. Depois a gente fazia algum trabalho em pequeno grupo, depois em grande grupo, mas era só naquele momento ali. (...) saia dali ficava a mesma coisa! Só que o que eu não entendia ali é que aquelas meninas, elas trabalhavam, elas ficavam empenhadas ali, elas almoçavam ali, faziam lanche ali, não saiam dali! O dia inteiro. Eu não sei o que elas tanto faziam ali dentro e não se via resultado daquilo. Eu não sei.”

Nesse depoimento, não se evidencia, apenas o entendimento que esse grupo de professores tem da Reunião Pedagógica. Nele está embutido um desejo por um outro tipo de sentido e de organização dessas reuniões já que, não vêem as propostas ali discutidas postas em prática. Nesse caso, o que está sendo questionado é o trabalho da Equipe Pedagógica. As reuniões não têm significado para os professores, que não vêem continuidade nelas ao não percebem os encaminhamentos transformados em ação no cotidiano escolar. Trabalho que, supostamente, deveria ser realizado pelas especialistas. Não há por parte desse grupo uma contestação aberta<sup>13</sup>, ou uma avaliação dos temas tratados e, tampouco, da organização da reunião. Aqui estão presentes aqueles que se calam, manifestando-se nas reuniões apenas quando instados nominalmente a dar sua opinião, o que acontece, geralmente, no final do encontro quando é feita a avaliação.

Um segundo grupo é formado por aqueles que gostam das reuniões, mas afirmam que estas poderiam ser melhores, mais produtivas, motivar mais e ter maior participação dos docentes. Os professores desse grupo iniciam a avaliação da Reunião Pedagógica de forma positiva, elogiando os temas e os palestrantes, porém finalizam com uma ressalva: a falta de organização refletida, principalmente, na falta de encaminhamentos práticos

---

<sup>13</sup> A única contestação aberta presenciada foi a que Rosa fez, representando o grupo do almoço na cozinha, em que discordava do encaminhamento proposto pela escola com relação a reposição dos dias de paralisação.

para o trabalho na escola e, principalmente na falta de retorno para o grupo, que sente que encaminhamentos discutidos e propostos nessas reuniões não são levados adiante pela Equipe. Nesse grupo integram tanto atores falantes, ou seja, que participam ativamente nos encontros emitindo sua opinião, como aqueles que silenciam – quer por não concordarem com o que está exposto e não sentirem-se à vontade para polemizar, quer por timidez.

Há, ainda, um terceiro grupo, esse menor, constituído por aqueles docentes que dizem gostar das reuniões, pois são bem organizadas, interessantes, “abrem a cabeça”. Nesse grupo, estão presentes os atores que são solidários e comungam da mesma visão de mundo da Equipe Pedagógica. São esses os professores que mais participam nas reuniões, expondo e defendendo suas idéias no grande grupo.

Nos dois primeiros grupos e, principalmente, no segundo, estão aqueles docentes que preferem as reuniões conduzidas por algum “palestrante de fora”. Afirmam que essas reuniões são melhor organizadas, pois o palestrante traz questões que fazem com que o grupo reflita e olhe aquele problema de maneira diferente. Quando a reunião é realizada sem essa presença “externa” ao cotidiano da escola, elas são consideradas fracas denotando a cultura de “o que é de fora é melhor” porque, na maioria das vezes, vão trazer à tona as divisões e desavenças internas. Essas se colocam com maior visibilidade e força nas reuniões realizadas por professores e/ou especialistas pertencentes ao grupo de docentes da escola. Nessas reuniões, quase sempre, as diferenças vêm à tona sem que haja a intermediação necessária para o aprendizado do convívio conflituoso com as diferentes visões de mundo e do trabalho na escola. Assim, o grupo não consegue se estruturar e tampouco ter um posicionamento claro, consensual a ser seguido pelo conjunto dos atores da escola. A Equipe Pedagógica, que em princípio deveria exercer o papel de mediação e integração da pluralidade de profissionalidades, à medida em que se “encastela” em seu projeto de escola termina por dividir ainda mais o grupo dos docentes, uma vez que demonstra claramente ouvir mais uns que outros.

Na *Escola da Praia*, como na *Escola da Vila* a questão da indisciplina também esteve presente nas entrelinhas das discussões nas Reuniões Pedagógicas<sup>14</sup>, muito embora somente a primeira teve este tema como objeto da discussão. Note-se que a questão da indisciplina foi temática do primeiro encontro das duas escolas em tela nesta pesquisa, o que leva a suposição de que os docentes ingressam na escola já preocupados com os problemas de comportamento dos alunos. As demais reuniões da *Escola da Praia* tiveram o conteúdo de discussão centrado, principalmente, nas questões relacionadas à construção do Planejamento Estratégico Situacional (P.E.S.), do Projeto Pedagógico e da Marca (slogam) da escola. Todos os encontros observados foram realizados sem a presença de um palestrante “de fora” e iniciavam com uma dinâmica organizada pela Equipe Pedagógica ou por professores. Essas dinâmicas propiciavam, na maioria das vezes, que cada professor se colocasse a respeito da temática a ser tratada no dia, havendo quase sempre alguma discussão entre eles a respeito das diferentes concepções que eram postas na roda. Diferentemente da outra escola, as reuniões eram realizadas nos dois períodos, ampliando o debate entre os professores que trabalham 40h na escola e aqueles que trabalham em apenas um dos turnos.

Os docentes percebem a Reunião Pedagógica de forma positiva, com apenas a voz dissonante de Irecê, que não vê contribuição para melhorar o trabalho da escola e da sala de aula. Essa mesma professora também afirma que o trabalho das especialistas não contribui para a melhoria de sua prática docente e do trabalho da escola de modo geral. Os demais, avaliam os resultados dessas reuniões como importantes para a definição dos rumos da escola, à organização de um projeto pedagógico para a escola que seja comum ao grupo e, principalmente para a aproximação e socialização dos professores. A Reunião Pedagógica, ao que parece, não tem significado para os docentes, como sendo um momento de formação em serviço, no sentido estrito da reflexão sobre o trabalho que desenvolvem na sala de aula ou mesmo sobre as relações que estabelecem com os alunos. E talvez aqui situe-se a insatisfação de Irecê, que deseja ver sua prática e o trabalho de

---

<sup>14</sup> Nesta escola em maior número: foram observados cinco encontros no período de trabalho de campo.

seus colegas refletidos nesse espaço/tempo, quer pela socialização do que fazem em sala, quer por meio de textos que possam ser “aproveitados” para o trabalho em sala de aula.

Por outro lado, aparece por parte da Equipe Pedagógica da *Escola da Praia* uma preocupação de criar situações tais como a dinâmica de grupo antes do início dos trabalhos, a organização das discussões em pequeno grupo e posterior socialização no grande grupo, a avaliação individual no final da reunião. Essas situações produzidas para que o docente se manifeste, pode promover, se não a modificação dos esquemas que estruturam o estar/ser/fazer docente, possibilitam um maior conhecimento e respeito com o estar/ser/fazer do outro na escola, e contribui, certamente para a produção de um ambiente de maior tolerância com a diferença na escola.

### **1.3 Conselho de Classe**

O Conselho de Classe (CC) está formalmente instituído no cotidiano escolar como espaço/tempo responsável por desencadear o processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno. Dele devem participar a Equipe Pedagógica e os professores da turma a ser analisada e, em alguns casos os próprios alunos quer seja a classe como um todo ou através da representação de seu líder. É comum nas escolas, como também já é parte do calendário da SME, que o Conselho aconteça em quatro ocasiões durante o ano, mais especificamente ao final de cada bimestre<sup>15</sup>, a partir dos resultados/notas fornecidos pelos professores<sup>16</sup>. Geralmente, é realizado num único dia, no qual os alunos são dispensados das aulas para que os professores possam dele participar.

---

<sup>15</sup> O ano letivo escolar é dividido em quatro bimestres, sendo que para cada um deles o professor planeja conteúdos e atividades que são avaliados, transformados em conceitos/notas que os alunos e seus pais têm acesso através dos boletins.

<sup>16</sup> Sobre o tema Conselho de Classe, é imprescindível a leitura do trabalho de Dalben (1992) no qual analisa esta instância como potencial articuladora dos diferentes segmentos da escola em torno do eixo central do trabalho escolar – o processo de ensino.

Na *Escola da Vila* esse espaço é valorizado pela Equipe Pedagógica para o alcance dos objetivos de diminuição do fracasso e da democratização da escola, sendo organizado de maneira que os alunos não deixam de ter aulas nesses dias, para que participem do Conselho de sua turma. Para isso acontecer, o Conselho de Classe é organizado em dois momentos: um primeiro com o tempo de uma hora/aula, com a presença dos alunos e um outro, também com o tempo de uma hora/aula somente com professores, especialistas e direção. Todos os CC observados obedeceram a este formato de organização, com exceção do quarto bimestre quando foram listados os alunos que estariam em recuperação. Depois do processo de recuperação e das provas finais, houve ainda um último, em que foram discutidos os alunos que seriam aprovados ou reprovados. Nessa reunião não houve discussão, ou tampouco pressão por parte da Equipe Pedagógica e de outros professores para que fossem reexaminados os casos de reprovação ou “exame de segunda época” considerados injustos. Os professores e especialistas permaneceram mudos, observando-se apenas indignadas trocas de olhares.

Para o acontecimento do Conselho de Classe, a escola organiza-se de tal forma que, quando os professores estão reunidos com os alunos ou sem a presença deles, as Auxiliares de Ensino trabalham com as turmas e/ou o professor encaminha alguma atividade para que a turma trabalhe sem a sua presença. São realizados dois Conselhos de Classe por período, o que possibilita que as duas Auxiliares de Ensino ocupem-se com as classes mais difíceis para que os professores possam participar integralmente do CC.

Na primeira hora/aula, especialistas, direção, alunos e professores reúnem-se, para discutir a avaliação feita pelos alunos da classe, sobre o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor nas suas aulas. Isto é, se o conteúdo programado na reunião de planejamento para o bimestre, foi trabalhado, como foi trabalhado e as dificuldades que tiveram para entender e assimilar a matéria. Os alunos têm acesso aos conteúdos que seriam ou deveriam ser trabalhados pelo professor no bimestre através das tarjetas colocadas no mural do Re-planejamento e levadas para a sala de aula pelas

especialistas. Também é posto na roda (professores e alunos organizavam-se em um grande círculo na sala de aula) a avaliação que os alunos fazem da escola como um todo: espaço físico, funcionários e relações.

A reunião inicia-se com a leitura, por uma das especialistas, da avaliação que os alunos fizeram sobre cada professor e, em seguida, o docente avalia a classe como um todo. Revela-se aqui, por parte da Equipe Pedagógica, uma intenção não explicitada de crítica do desempenho no trabalho que o professor realiza em classe e, para isto utiliza-se da presença e avaliação dos alunos, como anteparo. O professor defende-se, de certa maneira, respondendo à análise dos discentes sobre sua aula, com explicações do porquê não ter trabalhado este ou aquele conteúdo. Há casos em que a nomenclatura colocada no planejamento não é a mesma utilizada pelo docente no trabalho com os alunos, o que causa alguma confusão nesse aspecto e evidencia que a Equipe não checa com o professor os conteúdos trabalhados antes de entrar em classe para a avaliação, o que também se evidencia como uma estratégia no jogo de forças em luta no campo escolar. O “poder simbólico” do diploma de curso superior, confere aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, um “lugar de poder” ao qual as especialistas não conseguem adentrar – a **competência** conferida pela formação inicial em um campo de conhecimento específico (Enguita, 1991), muito embora essa competência não seja transposta *pari passu* para a docência.

Na maioria das vezes, os alunos acabam sendo depositários das “sobras” do conflito. O professor, dada a situação colocada – “emparedado” entre alunos, especialistas e direção, volta-se para as turmas (a parte mais fraca e objeto final da avaliação do CC) tecendo comentários do tipo: a turma é indisciplinada, querem um professor autoritário e não um “bonzinho”, apontando alunos que se excedem e que são participativos “até demais”, algumas vezes, ocorrendo bate-boca entre professor e aluno. Por um lado, a forma como esses professores se dirigem aos alunos os inibe para desenvolverem mais e melhor a avaliação que fazem, e mesmo para analisar outros aspectos da escola.

Por outro lado, cabe refletir sobre o papel do estudante no embate de poder entre os docentes e as especialistas. Principalmente, porque na segunda parte da Reunião, não se retomam as avaliações realizadas pelos alunos. Sem a presença dos alunos, o embate é deixado de lado, pois ao mesmo tempo que atua como desencadeador da avaliação, serve também de salvaguarda para as especialistas, de modo que o conflito se coloque, porém, sem acirramentos. Assim, esse momento resume-se, na maioria das vezes, ao Conselho de Classe habitual, com os professores emitindo “julgamento professoral” (Bourdieu, 1998a) sobre os alunos: aqueles mais indisciplinados e aqueles com maior dificuldade na matéria. Esses quase sempre, coincidindo com os indisciplinados. É reveladora a fala dos professores a respeito de alunos, anotadas no diário de campo:

“Josenilda: Deivid, repetente, acho que não vai dar. Elisa, de novo caminhando para a repetência. Daniela, uniu-se com Deivid e Junior.

André Luiz – cita um grupo de alunos e sugere que sejam transferidos para o período noturno “ segmento que atrapalha, não estou disposto a estragar uma turma toda”. Sugere chamar os pais destes alunos para conversar.” (CC de uma turma de 5ª série)

Nessas falas explicita-se a incongruência entre um projeto de escola inclusiva e o discurso/prática excludente por parte de docentes, exemplificado na atitude de André Luiz, que faz parte do grupo de idealizadores do projeto de escola que a Equipe Pedagógica leva em frente. Esse mesmo professor em CC de uma outra série, aproveita do momento para passar, junto com João Luiz, um “sabão” na turma, afirmando que no seu tempo fazia bagunça “construtiva”. Pergunta-se, existe isso? A indisciplina é quase sempre um grito de protesto, uma válvula de escape, uma “estratégia defensiva” (Perrenoud, 1995) diante de aulas desinteressantes e mal planejadas, ou fuga de uma obrigatoriedade (ficar quieto em uma “cela” de aula) feita de justificativas que para eles não atenuam o marasmo da sala de aula.

Os professores de maneira geral, avaliam a participação dos alunos de maneira positiva, entretanto percebe-se diferentes nuances em seus relatos. E aqui não se trata necessariamente de formação de grupos/quetos, eles se

misturam e revelam que a concepção de educação crítica está presente também naqueles que a escola considera como não-críticos. Entretanto, como já observado no fragmento retirado do diário de campo, aquele docente que em outros momentos coloca-se junto ao *grupo de vanguarda*, ao avaliar o aluno mostra-se bastante conservador e até mesmo intolerante, revelando contradições a entre consciência política e a prática docente. É representativo dessa contradição, os significados favoráveis ao Conselho de Classe participativo, atribuídos por Magda e Rosa, a primeira pertencente ao grupo de vanguarda, e a segunda, representante do grupo dos tradicionais. Por outro lado, Josenilda, que aparentemente transita pelos dois grupos e André Luiz, que veio para a escola a convite de João Luiz para aumentar a base de apoio do grupo de *vanguarda*, analisam negativamente esta forma de organizar o CC. Os demais, independente do grupo ao qual se filiam, colocam-se favoráveis à participação, mas reclamam maior preparação dos alunos e até mesmo dos professores por parte de Equipe Pedagógica e ressaltam, ainda, que esta última, nem sempre coloca em prática os encaminhamentos tirados no Conselho. Nesse caso, os docentes, apesar de descontentes com a posição da Equipe Pedagógica, sentem dificuldades em ir contra à participação dos alunos no CC, tendo em vista ser essa uma prática referendada e recomendada pela academia como forma de democratização do espaço escolar.

Na *Escola da Praia* o Conselho de Classe se encontra em processo de experimentação e, na compreensão dos professores, ainda não foi encontrado a “fórmula” mais produtiva para que esse evento resulte em melhoria para o aluno e mesmo para o processo de avaliação. Nos três Conselhos de Classe observados nessa escola<sup>17</sup>, cada um deles teve organização diferente. No primeiro, houve a presença dos líderes das turmas e foi preparado para ser realizado em três momentos: inicialmente foi realizada uma dinâmica que ajudasse o professor a refletir sobre o seu papel na relação escola/aluno/sociedade; em seguida os líderes das turmas

---

<sup>17</sup> A observação no segundo bimestre não foi possível de ser feita tendo em vista viagem da Pesquisadora para orientação em Belo Horizonte.

apresentaram a avaliação da classe em relação aos seus professores e; por fim os docentes, sem a presença dos alunos analisaram as séries/turmas sendo orientados, a citar um aluno particular, somente quando indispensável. O CC teve continuidade no período vespertino com os professores e as turmas daquele período. Não houve nessa reunião a dinâmica inicial que, no período matutino propiciou a reflexão por parte do grupo: o encontro teve início com a presença dos líderes e, em seguida passou-se para a avaliação das turmas que; terminou por ser avaliação de alunos particulares; pelas notas alcançadas e pelo comportamento em classe.

No segundo CC observado, não houve presença de alunos e tampouco houve uma avaliação do trabalho do professor e da escola por parte deles. Foi proposta uma dinâmica, para que o grupo refletisse sobre a Revisão de Conteúdos (recuperação) objeto de discussão no período matutino. À tarde, a Equipe Pedagógica apresentou para o grupo de professores presente, o trabalho realizado por ela, a partir dos encaminhamentos sugeridos em reuniões anteriores. As atividades apresentadas foram objeto de discussão e novos encaminhamentos foram propostos.

O terceiro CC observado – o quarto do ano letivo – centrou-se na avaliação e discussão entre os professores sobre o rendimento do aluno e conseqüentemente, se entraria em recuperação final ou não. Ainda houve um último Conselho nesse ano letivo, onde a aprovação/reprovação foi o único item em pauta. Nessa reunião, tanto a Equipe Pedagógica, como professores, intervieram propondo a reconsideração da reprovação de aluno, considerada injusta. Nesse caso, o Conselho de Classe assumiu a aprovação do aluno, com o compromisso de acompanhá-lo mais de perto no ano seguinte.

A análise que os professores fazem do CC revela os diferentes percursos que essa instância teve nessa escola, bem como a apreciação que têm da mesma. Há aquele que se posiciona com indiferença em relação à discussão da avaliação feita pelo grupo, afirmando que isso não altera em

nada a avaliação que fez dos seus alunos. Outros consideram que, mesmo com todo o esforço, a discussão sobre os alunos é muito superficial, e o professor continua avaliando cada aluno de forma individual. Alguns ainda percebem as mudanças e as tentativas do CC de maneira positiva, pois, entendem, que a questão da avaliação precisa mudar de foco se afastando da mera discussão sobre “fulaninho” ou “sicraninho”. Como diz Cecília: o Conselho de Classe é “um calo no pé de qualquer um, de qualquer professor”: as diferentes visões e concepções de educação, aluno e avaliação, somadas à grande rotatividade de professores (e mesmo mudança na Equipe Pedagógica) impedem que um projeto pedagógico seja gestado e levado adiante pelo grupo.

A participação dos alunos, no Conselho de Classe na *Escola da Praia*, é analisada com restrição por parte de alguns professores, como se revela neste fragmento do diário de campo:

“Ao verem os alunos no pátio, Izabel, Daniela e Tuíra questionam a presença deles e alguém lembra que vão participar do CC. As professoras fazem críticas em relação aos alunos escolhidos pelas turmas como líderes, justamente aqueles que mais faltam e promovem bagunça – os líderes negativos, no dizer delas. Falam de um aluno em particular para o qual dizem, deve ser dado o ‘impeachment’”

Mesmo não revelando claramente a oposição ao “Conselho de Classe Participativo”<sup>18</sup>, as professoras demonstram manifesta reprovação aos alunos escolhidos como representantes da turma. Talvez algumas posições, como a evidenciada no relato acima, tenham contribuído para que os alunos deixassem de participar do CC nessa escola. Nas entrevistas, com a Equipe Pedagógica e com os professores, esse preconceito com relação à participação dos alunos não fica evidenciado<sup>19</sup>. Entretanto as falas deixam entrever a necessidade de ser o CC um lugar onde o professor possa

---

<sup>18</sup> Denominação dada ao CC em que os alunos estão presentes, quer através de representantes, quer a classe como um todo.

<sup>19</sup> Talvez esteja evidenciado aqui um problema do próprio instrumento – entrevista – quando o depoente fala aquilo que acredita que seja a concepção do entrevistador. E, no caso específico do CC participativo, há uma vasta discussão nos meios acadêmicos e na própria rede a respeito de a presença dos alunos nos CC ser uma via para a democratização da escola.

conversar sobre aluno, trocar idéias e experiências, avaliar se os problemas que estão acontecendo com ele em relação a uma turma, ou a alunos particulares, também acontecem com os outros colegas.

“Como ele vai dividir com os seus colegas as angústias das situações que lhe surgiram, se o seu aluno está ali presente?” (Dalben, 1992, p.168).

Neste sentido, os casos relatados, das professoras na *Escola da Praia* que gostariam de poder impedir os representantes das turmas de participarem da reunião, e dos professores da *Escola da Vila* que demonstraram sentir-se pouco à vontade com a presença maciça da turma de alunos no CC afirmando sentirem-se colocados “num paredão”. A análise desses casos, entre outros, deve ser destituída de quaisquer preconceito acadêmico, uma vez que eles trazem elementos para se repensar a participação dos alunos nos fóruns de avaliação, como forma de democracia escolar. Pelo visto, a presença discente no Conselho de Classe tem se constituído em um elemento inibidor da discussão entre os docentes, o que faz com que a maioria seja contrária a sua presença. E, nesse caso, a *Escola da Vila*, por exemplo, parece tornar ainda mais evidente as dificuldades entre professores e alunos, ao invés de promover a interação entre estes dois atores e romper com as relações hierarquizadas e assimétricas. O uso do Conselho de Classe pelas especialistas da *Escola da Vila*, como um espaço de confirmação do poder sobre os docentes, a elas conferido na hierarquia do campo escolar, torna esse espaço/tempo vazio de conteúdo democrático, transformando-o num lugar de exercício e confirmação das relações assimétricas entre os atores na escola, estando os alunos no último patamar da hierarquia.

Acredita-se, sim, que os alunos devam ser ouvidos no processo de avaliação de sua aprendizagem. Entretanto, em nenhuma das escolas, por exemplo, é fomentado o Grêmio Estudantil<sup>20</sup>, fórum específico para os

---

<sup>20</sup> Em ambas aparece no Planejamento Estratégico Situacional como uma das ações a ser implementadas, sem que, no entanto fosse efetivada nos anos da pesquisa de campo – no destinado as observações do cotidiano escolar e no dedicado às entrevistas.

estudantes se reunirem, discutirem e deliberarem sobre questões, para eles problemáticas, de maneira autônoma e crítica.

#### **1.4 Projeto Séries Iniciais na Escola da Vila**

“Projeto Séries Iniciais” é a denominação que recebe a proposta de trabalho que a *Escola da Vila* organizou com o intuito de diminuir a “cultura do fracasso” que nessa escola, girava em torno de 43%. O “projeto” visa a integração entre professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental propiciando encontros planejados entre um professor de uma Disciplina ou Área de Estudo (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) com o professor polivalente (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>). Nesses encontros, pretende-se discutir os conteúdos necessários ao desenvolvimento cognitivo do aluno nas diferentes matérias, formando-o tanto no que diz respeito aos conhecimentos da área, como na melhor metodologia para trabalhar os conteúdos propostos. Deseja-se, dessa forma, atingir os objetivos de integração e o intercâmbio entre os professores, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> e de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> para, com isso, melhorar a qualidade do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esse Projeto foi organizado para ocorrer durante uma semana e de maneira a não sobrecarregar o professor das séries finais do Ensino Fundamental, acontecendo nos horários em que houvesse uma “janela”. Durante esses encontros, as Auxiliares de Ensino trabalhavam com as turmas das duas professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental envolvidas no projeto. As Reuniões eram realizadas com os ciclos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries e de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> em separado, tendo em vista a especificidades de cada um deles, e aconteciam de acordo com a disponibilidade do professor especialista que, não raro, encontrava-se sobrecarregado, uma vez que nem todos os professores de um determinado período assumiam trabalhar junto ao Projeto. Nesse sentido, as professoras do primeiro ciclo (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries) tinham o encontro do Projeto no período vespertino, horário em que as duas classes de 2<sup>a</sup> série funcionavam. As reuniões com o segundo ciclo (3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) se davam tanto no período matutino como no vespertino, dependendo da disponibilidade do professor que iria trabalhar com as professoras,

considerando que estas séries, como a 1ª, tinham classe nos dois períodos e com a mesma professora.

Cabia à Equipe Pedagógica organizar os horários dos encontros que eram comunicados aos demais docentes por cartaz colado no quadro mural da sala dos professores. Essa organização nem sempre era fácil e, em algumas ocasiões, a falta de outros professores no dia do encontro ocupava as Auxiliares de Ensino e a reunião terminava por ser adiada. Outro dificultador era a aquiescência dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, pois grande parte dos efetivos não se dispunha a participar do projeto. Nesse caso, eram então convidados os docentes contratados como substitutos, o que, em certa medida, não garantia a continuidade do projeto. Suzy fala da dificuldade enfrentada pela Equipe, a partir do segundo semestre de 1997, com a ida de Luana para o Sindicato e de Luciana para outra escola. As duas participavam no projeto, uma trabalhava os conteúdos de Matemática e a outra, os conteúdos de Português. No ano de 1998, a escola “perdeu” outros docentes, por terem lotação em outra escola e não optarem por retornar à *Escola da Vila*, ou por serem substitutos e não terem sido reconduzidos à mesma escola. Além disso, os substitutos passaram a ser contratados por aula dada, com direito a hora-extra, o que dificultou ainda mais a regularidade dos encontros.

Os professores, fizeram uma avaliação positiva dos resultados até então alcançados pelo Projeto, e afirmavam ser evidente a diferença entre os alunos da *Escola da Vila* e outros, oriundos de escolas da vizinhança<sup>21</sup>. Nas reuniões de avaliação com os professores participantes do projeto, as críticas eram geralmente, voltadas para os aspectos de organização, principalmente por parte das professoras das séries iniciais que reclamavam terem de sair da sala de aula todos os dias da semana em que o Projeto era realizado. Entretanto também eram avaliadas as sugestões de atividades oferecidas pelos professores de 5ª a 8ª que, em alguns casos, nem sempre eram

---

<sup>21</sup> Inclusive foi sugerido que o Projeto fosse estendido para a escola de uma localidade vizinha tendo em vista a diferença/dificuldades dos alunos oriundos daquela escola.

exeqüíveis. As próprias professoras de 1ª a 4ª sugeriam que os docentes das séries finais (participantes do projeto) visitassem as classes das professoras com as quais trabalhavam, para observar a prática do que foi encaminhado no encontro. No caso desse espaço/tempo, as avaliações feitas não recaem sobre o trabalho das especialistas, por um lado porque os resultados do encontro deveriam ser postos em prática pelas próprias professoras das séries iniciais. Portanto às especialistas cabia tão somente a organização do encontro. Entretanto o absenteísmo dos professores (mais claramente visível entre os atores das séries finais do Ensino Fundamental<sup>22</sup>) era óbvio e, de fato, desestruturava a organização do cotidiano da escola.

### **1.5 Grupos de Estudo e Reuniões por Ciclo na Escola da Praia**

A Equipe Pedagógica e Professores da *Escola da Praia*, além das Reuniões de Planejamento, Pedagógica e de Conselho de Classe desenvolvem encontros, não previstos no calendário da SME, para atender às questões do trabalho pedagógico escolar, quer na forma de Grupo de Estudo, quer na de Reuniões por Ciclo (Pré, 1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries; e 5ª a 8ª). Tais encontros já aconteciam na escola por reivindicação das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, desde 1992. Entretanto, a mudança no cargo de direção na escola acarretou em perda desse espaço/tempo, por falta de incentivo da nova diretora. Os Grupos foram retomados a partir de 1996, com o retorno de Sílvia (que à época do início dos grupos de estudo era professora de 1ª a 4ª série e que saiu para ocupar o cargo de diretora em um Núcleo de Educação Infantil), na função de Orientadora Educacional, que sentindo “que o povo estava louco para estudar” reivindicou junto à Luíza (diretora desde então) a cessão de quinze minutos antes do término das aulas para as professoras reiniciarem os encontros. Inicialmente eram realizados apenas com docentes de 1ª a 4ª séries que permaneciam na escola após o horário de trabalho. Aos poucos, o tempo de reunião foi ampliado e, em 1997 aconteciam mensalmente ocupando duas

---

<sup>22</sup> Essa mesma situação era visível também na Escola da Praia.

hora/aula após o recreio, contando com a presença de professores das séries finais do Ensino Fundamental.

Esse espaço/tempo não tem objetivo exclusivo de integração entre os docentes do Ensino Fundamental, como tem na *Escola da Vila* o Projeto Séries Iniciais. O objetivo do grupo é estudar. Quando havia demanda por questões específicas de planejamento de atividades para o trabalho em classe, o Grupo de Estudo era organizado por Ciclos. Em outros casos, era, também, utilizado para discutir e planejar atividades que envolviam todos os alunos e professores da escola, tal como a Feira de Pesquisas e Invenções<sup>23</sup>. Nesse caso, a escola procurava não prejudicar o andamento do trabalho do professor, abrindo outro espaço em que o aluno fosse dispensado.

Os conteúdos eram, geralmente, abrangentes para atender as necessidades dos dois segmentos. Nesse entendimento, o fundamental eram, entre outras, as questões do dia a dia do trabalho do professor, tais como os problemas da afetividade na relação professor aluno e sua importância para o processo de aprendizagem. Questões referentes à Religião, cuja visibilidade é maior nessa escola, tanto com relação aos alunos e funcionários, cujo grupo de “crentes” (Igreja Universal) é bastante expressivo, como também com relação aos docentes (Adventistas, Testemunha de Jeová) que, vez por outra, entram em atrito com os alunos por causa de suas concepções religiosas. E questões sobre o meio ambiente, temática sobre a qual foi observada reunião, com todos os professores da escola, conduzida por um palestrante que, além de colocar questões sobre meio ambiente e a produção de lixo, instruía sobre a utilização e manejo (compostagem e minhocário) do lixo orgânico. O tema é de *per si* interessante uma vez que o problema de lixo na Ilha tem sido gritante e objeto de grandes e demoradas discussões na Câmara dos Vereadores – a ecologia da Ilha está sendo afetada com a utilização de mangues como

---

<sup>23</sup> A Feira de Pesquisa e Invenções acontece anualmente. Nela há a suspensão da rotina escolar com professores e alunos envolvendo-se em projetos de trabalho, à maioria deles de interesse e iniciativa dos alunos, durante quase toda uma semana – no último dia a Feira é aberta para visitação pública com os melhores trabalhos premiados e certificado de participação para as equipes participantes.

depósito de lixo o que afeta a reprodução de crustáceos (sirís e caranguejos) fonte de renda de boa parte da população ilhoa.

A presença de mais ou menos professores nessas reuniões, se vincula ao dia da semana em que ela acontece. Como são realizadas em horário após o recreio, a participação dos docentes das séries finais do Ensino Fundamental restringe-se àqueles que têm aula no dia, correndo-se o risco daqueles que têm apenas as primeiras aulas do período, às vezes, não optarem por permanecer na escola, para a reunião. Em encontro específico dos professores de 5ª a 8ª série no qual foi estudado um texto sobre a questão da indisciplina, por exemplo, somente estavam presentes quatro docentes, sendo que um deles – o professor de Geografia que tem problemas sérios de indisciplina em suas aulas – permaneceu a maior parte do tempo calado, lendo o texto, sem interagir nas reflexões do restante do grupo, e em nenhum momento, foi convidado a delas fazer parte. Cabe ressaltar que tal professor foi o caso mais visível de não participação nas demais reuniões, optando, inclusive, por sentar-se distante dos colegas, sendo muitas vezes necessário que a Equipe Pedagógica interviesse convidando-o a fazer parte do círculo (forma corriqueira de organização do grupo nas reuniões).

Para os docentes, esse é mais um espaço que têm para discutir tanto questões da escola, como questões específicas do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, esse espaço/tempo é portador de significados positivos tanto para o professor das séries iniciais que senta-se junto com o colega para “pensar” a aula, a avaliação, o boletim, etc. Como para o professor de 5ª a 8ª que reflete questões, se não específicas do seu fazer docente em sala de aula, àquelas mais abrangentes e que atingem o seu trabalho em classe. Nesse caso, os professores não vêem essas Reuniões como diferente das Pedagógicas, apenas com a especificidade do planejamento de aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

## 1.6. O Grupo de Estudos sobre drogas na Escola da Praia

No ano em que foi realizada a observação do cotidiano da *Escola da Praia*, segundo os seus atores, foi um ano atípico. Um grupo de alunos, moradores da localidade e que freqüentavam a escola desde o início da escolaridade ou há alguns anos, atingiu um grau de dependência das drogas (maconha e cocaína) que impelia ao uso delas antes de vir para a escola e, inclusive, no interior do estabelecimento<sup>24</sup>. Um professor da Universidade Federal que tem larga experiência de trabalho com grupos de dependentes químicos entre os estudantes universitários, foi convidado a vir até a escola e iniciar um grupo de apoio aos dependentes químicos da comunidade escolar. Com isto iniciou-se um debate interno com o intento de auxiliar os professores a compreenderem melhor a situação vivida por alguns de seus alunos, como também de prestar apoio aos alunos dependentes e aqueles que estavam se iniciando no mundo das drogas, sem que seus nomes ganhassem visibilidade:

A organização do “Grupo de Estudos sobre Drogas” tinha como principais coordenadores o Professor da Universidade e Sílvia que foi a principal artífice deste projeto na escola. Junto com eles havia uma doutoranda que desenvolvia a pesquisa com os “Grupos de Apoio aos Dependentes Químicos”, uma estagiária do Curso de Enfermagem que realizava seu trabalho junto aos alunos adolescentes (não necessariamente usuários de drogas) e voluntários em processo de recuperação. Esses últimos vinham dar depoimento sobre as conseqüências do uso da droga e as transformações positivas que o esforço em recuperar-se trouxe para suas vidas. A participação no grupo era aberta a todos os alunos de 5ª a 8ª que, inclusive, eram dispensados das aulas, aos professores interessados que poderiam incluir no planejamento de suas aulas visitar/participar do grupo com a classe, à comunidade, aos usuários que demonstravam interesse no “tratamento” e às famílias que tivessem interesse ou necessidade de debater

---

<sup>24</sup> Conta a diretora, em conversa informal, que “pegou” alguns meninos com uma lata de cola de sapateiro nas dependências da escola.

e conhecer melhor o tema. Entretanto as reuniões ficaram restritas à participação de alunos e alguns professores, não havendo participação dos moradores da localidade. Perdia-se, assim, oportunidade de ação educativa frente à população local.

Viviam analisa que houve resistência inicial tanto por parte dos alunos como das famílias à participação no grupo. O uso da droga é ainda um tema “tabu” para a população local, que não deseja ver seu nome ou de seu filho vinculado ao grupo. Freqüentar às reuniões, para esses atores, era assumir-se perante os vizinhos como usuário. Nesse caso, é preciso ter-se em conta as peculiaridades no povoamento e organização da localidade com a recente abertura da cidade ao turismo e a luta dos “manezinhos” da Ilha para sobreviver à especulação imobiliária e aos costumes e valores dos “de fora”. Pessoas que vieram morar na localidade atraídos pela beleza e condições do local: uma praia propícia ao aprendizado e prática do “surf” e razoavelmente próxima do centro da cidade e da Universidade. Sem contar que a Praia é invadida por “estrangeiros” que chegam aos milhares no verão, transformando completamente a paisagem humana e o dia-a-dia de seus moradores. Neste confronto de valores, a droga é tabu entre os “manezinhos” que atribuem aos “de fora” a exclusividade do uso, como também a responsabilidade pela sua disseminação na localidade. Entretanto, entre os alunos usuários, grande parte é originário das antigas famílias de moradores da localidade.

O problema da disseminação da droga entre os jovens moradores da Praia da D. Maria, assim como de outras localidades da Ilha, está também relacionada à falta de trabalho fora da temporada de verão e das necessidades de um tipo de consumo, aprendidas pelos jovens que se sociabilizam com os “de fora” e com os turistas. Nesse sentido, é ilustrativo o depoimento de um jovem ilhéu trazido à cena por Durand (2000, p.32).

“Aqui na ilha tudo acontece, mas trabalho que é bom está difícil. Eu, por exemplo, topo tudo, o que vier é bem vindo, nem que seja ser ‘avião’”.

Os jovens, sem uma política de emprego que os capacite tanto para as atividades com o turismo na temporada de verão, quanto para ocupações remuneradas fora da temporada, vêem seu horizonte fechar-se na atividade de passagem de drogas, ser “avião”. Outro dado da realidade local que chamou a atenção e era paradoxal aos olhos da pesquisadora, era a convivência aparentemente tranqüila, na mesma rua, entre instituições como a escola e o posto de saúde, com um bar, de aspecto decadente, de nome “Laricão”<sup>25</sup> e que era tido como um “ponto de droga”. O que, de certa maneira, mostra o lugar que as drogas ocupavam nessa comunidade, muito embora as drogas tais como a cola, a maconha e a cocaína fossem um tabu para os moradores.

Mesmo sendo um trabalho avaliado positivamente, por parte dos professores, não teve continuidade no ano seguinte. Isto deveu-se à questões que diziam respeito tanto a problemas externos como internos à escola. No primeiro caso, as pessoas de fora da escola, envolvidas no trabalho, tiveram de deixar o grupo, como o professor de universidade (coordenador do grupo) que, por motivos de excesso de trabalho, não pode permanecer à frente do grupo e a doutoranda, que concluiu sua pesquisa. No caso dos problemas internos à escola, foram reveladas diferentes concepções de como encaminhar o problema: a falta de apoio da direção que preferia resolver o problema excluindo os alunos-problemas. Além das divergências entre as especialistas e a diretora, também as divergências na própria Equipe Pedagógica são visíveis, fato da não continuidade ao trabalho quando da saída de Sílvia para usufruir da Licença Prêmio. Nesse caso específico, foi revelada uma divisão de competências no interior da Equipe, entre a orientadora e as supervisoras, quando deixaram de assumir a continuidade até o retorno de Sílvia. A divisão negada pelas especialistas que, afirmam fazer um trabalho em grupo, sem que haja tarefas específicas da orientação e da supervisão. Esse é um dado a mais, para ser acrescentado aos problemas com relação ao trabalho coletivo na escola: a solidão de quem

---

<sup>25</sup> Larica é como se chama o processo resultante do uso da “maconha”, que estimula o paladar, principalmente para doces.

fica com a responsabilidade frente aos projetos encaminhados pelo conjunto dos atores da escola. Entretanto é importante pôr em evidência o perfil de uma Equipe Pedagógica e de um grupo de professores atentos às questões que afloram no cotidiano da escola, buscando as soluções possíveis para eles.

Diferentemente, na *Escola da Vila*, o problema do alto consumo das drogas na Ilha e pela sociedade brasileira, não foi assunto de conversa em nenhum grupo informal, na sala dos professores, ou mesmo nas reuniões observadas, muito embora alguns professores afirmassem ter conhecimento de casos de alunos usuários de drogas, como também nas observações em sala de aula os alunos apontaram uma colega que, em algumas ocasiões, vinha alcoolizada para as aulas. A politização do espaço escolar, observada nessa escola, ao que parece, se dá muito mais em relação à participação do professor nas instituições políticas e nos movimentos de reivindicação da categoria, sem que se tenha estendido às questões que atingem os jovens e para as quais a escola deve estar atenta. Essa politização revela muito mais, o caráter de profissionalização das relações no interior dessa escola, voltada quase que exclusivamente para a aquisição, por parte dos alunos, de competências relacionadas ao aprendizado dos conhecimentos científicos. Sem, no entanto, voltar-se para questões do dia-a-dia desses jovens, pelo menos, não de forma intencional e programada nos vários espaços/tempos existentes no cotidiano da escola.

### **1.7. Reuniões de Pais, APP e Conselho de Escola: os condicionantes da participação das famílias nas escolas**

De modo geral o acesso formal (institucionalizado) que os pais têm às escolas se dá tanto através das Reuniões de Pais, geralmente para a entrega das notas a cada bimestre, como através da Associação de Pais e Professores (APP) e do Conselho de Escola. Nesses dois últimos, a presença se dá por representação.

Na primeira Reunião de Pais do ano, em ambas as escolas, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental reuniram-se com os pais para explicar os objetivos do trabalho que pretendem desenvolver com os alunos e a metodologia a ser empregada (principalmente as eventuais saídas da escola para aulas-passeio, visitas à museu, etc.). Depois dessa explanação passam a atender os pais individualmente entregando as cadernetas, falando sobre o aluno e respondendo a questões. Nas séries finais do Ensino Fundamental, houve, quase sempre, apenas a entrega das cadernetas pelo professor regente que responde questões e alerta alguns pais sobre o comportamento do filho.

Na *Escola da Praia*, além das reuniões para a entrega de boletins, ocorreram ainda encontros para discutir e deliberar ações para o P.E.S., reunião para tratar de questões de indisciplina dos alunos e, também, uma reunião para discutir com os pais questões relativas à greve dos docentes. Tanto a reunião em que se tratou do Planejamento Estratégico da escola, como aquela para discutir a greve, não puderam ser observadas: a primeira por ter sido realizada logo no início do ano letivo, antes do ingresso da pesquisadora na escola<sup>26</sup> e a segunda, por ter tido alterada a data para um período de viagem de orientação.

Na *Escola da Vila* também aconteceram outras reuniões. Uma primeira para discutir sobre a Coleta Seletiva de Lixo<sup>27</sup> (com a presença da COMCAP – empresa pública que cuida da coleta de lixo na cidade), além de questões relativas ao uso do uniforme e o “projeto caroninha”<sup>28</sup>, cuja empresa de transporte coletivo que atua na região da escola não participa. A segunda reunião observada teve como temas a eleição para o Conselho Deliberativo de Escola e a necessidade de formar uma comissão eleitoral a ser votada

---

<sup>26</sup> A entrada nesta escola se deu quase um mês depois do início das aulas, por questões tanto na dificuldade da busca por escolas (e esta não tinha tido nenhuma indicação) como por questões de ordem burocrática. A escola exigiu que fosse feito pedido formal à SME, que por sua vez fez outras exigências, o que tomou algum tempo.

<sup>27</sup> A escola queria que os tonéis fossem retirados do pátio coberto, já que o lixo reciclável que a comunidade trazia nem sempre estavam limpos de resto de comida, o que estava causando transtorno para a escola, além de tornar o ambiente insalubre para os alunos

<sup>28</sup> Projeto da PMF no qual as empresas de transporte urbano dão “carona” a estudantes de 1ª a 4ª série em horários próximos à entrada e saída das aulas.

nessa assembléia geral. Também foi ponto de pauta a Festa Junina (objetivos da festa e o convite aos pais para dividir com a escola as responsabilidades tanto na organização da festa, como no dia dela). Como último ponto da pauta, a entrega dos boletins.

Para garantir a presença dos pais em reuniões com temas que as escolas tinham urgência em discutir eram utilizadas estratégias para atraí-los. Nesse sentido, a entrega de boletins foi um chamariz utilizado pela *Escola da Vila* quando da reunião em que se discutiu a organização da comissão eleitoral e da festa junina – temas de fundamental importância para a escola e que necessitavam da presença dos pais. Na *Escola da Praia*, a festa do dia das mães garantiu a presença de parcela maior desse segmento na reunião em que a indisciplina e a necessidade da aliança com as famílias era necessária para a tomada de decisões a este respeito.

As duas escolas reclamam da parca presença de pais nas reuniões que, para seus atores, significa descaso e da pouca importância dada pelas famílias à escola e ao trabalho que ela desenvolve com seus filhos. Contudo, a análise do conteúdo e do funcionamento destes encontros indica um outro caminho de argumentação. Essas reuniões, ou têm pauta extensa, como no caso das observadas na *Escola da Vila*, ou tratam de assuntos que, se não forem bem conduzidos, podem ser delicados – como a questão da indisciplina na *Escola da Praia*. No primeiro caso, as reuniões foram realizadas à noite, as famílias vinham completas (pai, mãe e filhos), ou apenas as mães e os filhos menores. A pauta extensa, as crianças tendo que ser controladas, o cansaço do dia, problemas de condução da reunião com as mesmas pessoas falando as mesmas coisas, tentando convencer umas às outras, tornavam os encontros cansativos e, geralmente, iam se esvaziando aos poucos. Aqui o grande complicador está em interromper aquele que fala demais, pedindo objetividade, pois corre-se o risco de não ser democrático, questão que se colocava fortemente para Luana (diretora da escola). No segundo caso, a condução da reunião é importantíssima, pois os pais tendem a particularizar os casos de indisciplina e não querem (e com razão) ver o nome do filho ser citado com outras famílias presentes (às vezes com

desafetos – e o caso passará da reunião, direto para as intrigas da vizinhança)<sup>29</sup>. Esses, entre outros fatores, faziam com que as famílias deixassem de ir com regularidade às reuniões de pais.

Entretanto os pais não deixam de telefonar ou ir à escola. Vários registros foram feitos no diário de campo, tanto da *Escola da Vila* como da *Escola da Praia*, sobre a presença de pais na escola conversando com este ou aquele professor, com a equipe pedagógica e com a direção. Zago, em estudo já citado, argumenta que a escassa freqüência dos pais nas reuniões está relacionada não só a questões de ordem pessoal: cansaço após jornada intensa de trabalho – os encontros normalmente acontecem à noite<sup>30</sup> –, incompatibilidade de horários, entre outras; mas também pelo modo como essas reuniões funcionam: a partir do encontro de um coletivo heterogêneo que, na maioria das vezes tumultua e não satisfaz as necessidades das famílias. Segundo a autora “a preferência dos pais é pela forma de comunicação mais personalizada, através de contatos informais com os professores” (Idem p. 51), quando podem conversar sobre seus filhos, ouvir as reclamações e também manifestar seu descontentamento com a escola. A relação informal, possibilita a cumplicidade entre professor/escola e família no trato com o aluno/filho e na busca de soluções para possíveis problemas e reivindicações.

Além das reuniões, as escolas públicas municipais contam ainda com outros dois “mecanismos de ação coletiva” (Paro, 1995) que prevêm a participação das famílias na tomada de decisões de questões do cotidiano do estabelecimento: a Associação de Pais e Professores (APP) e o Conselho

---

<sup>29</sup> E nessa escola em particular, a diretora tem temperamento muito próximo ao ressaltado pelos docentes quando se referiam ao comportamento do ilhéu, agravado com o fato de trabalhar nessa escola há muitos anos e de já ter sido moradora na localidade. Aliado a isto, a política de controle do comportamento dos alunos que leva (as vezes de forma exacerbada) a cabo no cotidiano escolar, faz com que a condução da reunião seja sofrível, e os “bate-boca” entre pais e entre diretora e pais aconteça.

<sup>30</sup> A Escola da Praia tem procurado diversificar os horários, tanto para atender questões dos professores que não podem (ou não querem) permanecer na escola após o horário de trabalho, como para atender aos pais e mães que, tendo em vista o tipo de trabalho (a maior parte das mães auto designa-se como “do lar”, realizando “bicos” para o aumento da renda familiar) que desenvolvem, muitas vezes preferem que os encontros se dêem durante o dia.

Deliberativo de Escola. O primeiro, mais usual e fomentado pela SME está presente nas duas escolas em tela; o segundo, articulado a partir do governo passado<sup>31</sup> é ainda incipiente na Rede com pouquíssimas experiências (duas ou três, sendo uma delas a *Escola da Vila*), e vêm sofrendo resistências por parte do atual governo<sup>32</sup> de Florianópolis<sup>33</sup>.

As diferenças entre esses dois mecanismos dizem respeito tanto à amplitude da participação dos segmentos da escola – além dos pais, professores e direção (protagonistas na APP), se fazem representados também os funcionários (pessoal civil: serventes, merendeiras, secretária) e os alunos; quanto ao caráter de deliberação sobre questões administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar.

A *Escola da Vila*, tendo em vista seu Projeto Pedagógico explicitamente voltado para a construção de uma escola democrática, desde 1996 (último ano da gestão da Frente Popular) vem se articulando na organização e implementação do Conselho Deliberativo de Escola. As temáticas dos encontros observados<sup>34</sup> estiveram primeiramente relacionadas às finalizações da discussão e elaboração do Regimento Interno (questões relativas ao horário e uso do uniforme pelos alunos) à participação do Conselho nas reuniões com a SME relativas aos Projetos, na intenção de pressionar a SME a manter os projetos, principalmente o de Alfabetização<sup>35</sup> e à falta de professor para iniciar o ano letivo com as turmas de 1ª série. As

<sup>31</sup> Gestão da Frente Popular, composta por um bloco de partidos de esquerda: PPS, PT, PSDB, PV, PC do B e PDT.

<sup>32</sup> Governo da Força Capital, composta pelos seguintes partidos: PPB, PSDB e PTB.

<sup>33</sup> As propostas para a educação levada à cabo por estes dois governo são distinta. Muito embora se reconheça a importância de serem analisadas, este trabalho não se propõe a fazê-lo. Entretanto, ao longo dos capítulos algumas diferenças serão apontadas e poderá ser vislumbrado o quanto a descontinuidade nas propostas de governo interferem na organização das escolas e no moral de professores e funcionários.

<sup>34</sup> Oito reuniões e uma Assembléia Geral da Escola para aprovação do Regimento do Conselho.

<sup>35</sup> A SME da Frente Popular, introduziu a proposta de os docentes organizarem projetos para trabalhar não só na escola em que estavam lotados, mas também com outros estabelecimentos da Rede. Os docentes responderam e alguns projetos foram aprovados e trabalhados nas escolas, entre eles o Coral, grupos de trabalho com o folclore da ilha (Grupo Arreda Boi, que envolveu alunos e moradores na localidade da Escola da Praia), Educação Sexual, Educação Ambiental, entre outros. Também iniciou-se por meio dos Grupos de Formação da SME, o Projeto de Alfabetização no qual as professoras que participavam tinham um dos períodos liberados para estudo (da teoria sócio-interacionista) e preparação de material pedagógico para o trabalho em classe. Projetos esses que foram cortados no governo da Força Capital.

professoras que trabalharam com as 1<sup>as</sup> séries no ano anterior, continuaram com as mesmas turmas na 2<sup>a</sup> série, justamente para não interromper o ciclo de alfabetização sócio-interacionista já iniciado. Uma outra temática que envolveu algumas reuniões e intensos debates, foi a participação no Programa "Acorda Brasil", do governo federal, que destina verba diretamente às escolas. Nesse caso, as discussões se voltaram para a organização ou não da APP na escola, tendo em vista que a SME declarou que somente repassaria o dinheiro para as escolas que tivessem APP, uma vez que não reconhecia o Conselho de Escola como mecanismo de representação e de gestão financeira. Depois de muitas idas e vindas, inclusive à Delegacia Regional do MEC, e de discussões sobre a organização ou não da APP (alguns docentes eram terminantemente contra a idéia da APP tendo em vista seu passado político clientelista), resolveram organizá-la exclusivamente para a gestão financeira<sup>36</sup>, subordinada ao Conselho e cujos membros fizessem parte, também, do Conselho.

Com os depoimentos colhidos nas entrevistas com os docentes e funcionários e em conversas informais com as mães participantes do Conselho, este acabou voltando-se mais para os problemas administrativo-financeiros da escola, tais como a organização de eventos para arrecadação de dinheiro para o pagamento da máquina de xerox (cujo resultado da Festa Junina não foi suficiente para saldar a dívida) do que os propriamente pedagógicos. E nesse sentido, as diferenças entre Conselho e APP, no que diz respeito a possibilidade dos alunos e famílias envolverem-se nas decisões administrativo-pedagógicas da escola ficou relegada a segundo plano. E é justamente no envolvimento com essas questões, que se coloca o diferenciador desses dois mecanismos de participação das famílias na escola que, juntamente com a representatividade alargada, faz com que o Conselho de Escola engendre uma maior democratização do espaço escolar e da relação família X escola. Outro dado a ser acrescentado, foi a escassez de representantes das famílias nas reuniões, o que muitas vezes retirou seu

---

<sup>36</sup> Um dos problemas foi o fato de não constar na Lei que regulariza e implanta o Conselho Deliberativo de Escola, um item sobre a possibilidade deste ser também órgão com finalidade de arrecadação e gestão financeira.

caráter deliberativo, já que para tanto era necessário a presença de todos os segmentos.

Na *Escola da Praia*, no período da pesquisa, as relações entre os docentes e a Associação de Pais e Professores (nessa escola não funciona o Conselho Deliberativo) eram tensas e carregadas de desconfiança, como é retratado neste excerto do diário de campo, fato ocorrido em uma Reunião Pedagógica:

“Gisele, conta fofoca do pessoal da cozinha de que o presidente da APP quer construir a sede provisória da Intendência no terreno da escola. O líder comunitário foi quem se opôs. Este assunto cai como fâsca no palheiro seco: inicia-se um cem número de reclamações com relação à APP tais como: falta de interação com os professores que se sentem explorados, trabalhando nas festas sem ter resposta/prestação de contas do dinheiro arrecadado e da utilização do mesmo; centralização das decisões; desconfiança de haver desvio de dinheiro”

A partir desse fato e ainda nessa mesma reunião, ficou decidido que os docentes chamariam uma reunião com a APP para discutir a aplicação do dinheiro arrecadado, tanto pela concessão do funcionamento do bar dentro da escola, como de eventos organizados com esse fim: bingo e festa junina. Essa reunião aconteceu com os ânimos alterados, tanto a APP como a Direção da escola estavam na defensiva, com respeito ao uso do dinheiro de três eventos utilizados, no caso, para pagamento da máquina de fotocópias adquirida em 1996. Havia também insatisfações quanto à troca da presidência da APP sem que a comunidade escolar fosse informada; e a reclamação por parte dos representantes dos Professores, por não terem sido informados dos dias das reuniões. Essa intervenção por parte dos docentes, chamando uma reunião com a APP para prestação de contas, ao que parece, surtiu algum efeito, uma vez que após a festa junina houve uma reunião de prestação de contas da arrecadação feita, como também para discutir a utilização do dinheiro do Programa “Acorda Brasil”.

Enquanto na *Escola da Vila*, as relações entre os pais participantes do Conselho Deliberativo de Escola (e conseqüentemente também da APP), se

colocam de forma mais amena e integrada, na *Escola da Praia* são evidenciados problemas de comunicação e uso/controle da APP pelos pais e Direção. Evidencia-se nesse caso, as diferenças entre a direção e um grupo de docentes e especialistas na escola<sup>37</sup>. Por outro lado, tendo em vista os relatos anteriormente analisados, essa falta de comunicação pode ser integrante da percepção negativa que parte dos docentes tem com relação à cultura (de origem açoriana) das famílias da localidade – os “manezinhos” – como também resultante da querela entre os “de fora” (representado pela maioria dos docentes) e os “nativos” da Ilha.

Por outro lado, também reforça essa hipótese, a relação que os docentes tecem entre a indisciplina dos alunos e sua cultura de origem, qual seja, açorianos – não gostar de estudar, ser desorganizado, brigão, indolente, etc. – associada ao fato de serem insulares, viverem em contato com a natureza indomável do mar e com a vastidão das areias nas praias, usufruindo de espaço para brincadeiras que os torna “rebeldes por natureza”, com os pés descalços, vivendo em constante estado de “esquina de rua”. Ser ilhéu e açoriano, é ser “manezinho” da Ilha e trazer para a teia de significados já tecida, mais uma trama: a luta simbólica pelo espaço na cidade que opõe os “manés” aos “de fora” que lutam pela diretriz do plano diretor da cidade. Ou seja, qual a cara que a cidade deve ter, se uma cidade de médio porte, ou uma metrópole voltada para o turismo<sup>38</sup>? Isso possibilita afirmar que na cultura da escola estão presentes elementos das lutas simbólicas de ocupação do espaço na cidade e na localidade, aliados a elementos oriundos dos significados atribuídos à cultura de origem e ao fato de morarem em uma ilha, e alinhavados à rede de relações internas da escola e seu próprio campo de disputas. Esses elementos se juntam, a outros originários da personalidade e dos *habitus* trazidos para a arena de luta por cada ator particular, no campo escolar e produzem, na polissemia e polifonia do cotidiano escolar, entre outros produtos, a indisciplina na escola.

---

<sup>37</sup> O Pessoal Civil (merendeira e faxineiras), muito pouco participava das discussões sobre o destino da escola – isto em ambas as escolas pesquisadas.

<sup>38</sup> Sobre a disputa pelo espaço na cidade de Florianópolis, conferir Fantin, 2000.

## **2. As interações e relações sociais tecidas nos espaços/tempos comuns**

A cultura da escola é engendrada nos espaços/tempos, quer estruturados, com a função de organizar e melhorar a qualidade do trabalho em classe e na escola; quer os comuns, que tem intenção de descanso e de sociabilidade. Espaços/tempos educativos no sentido ampliado da educação escolar, ou seja, a interação entre os atores produz significados, simbologias, rituais, elementos constituidores da cultura da escola.

Quando se fala nas relações e interações sociais estabelecidas nos espaços/tempos comuns, fala-se com respeito ao convívio na sala dos professores, lugar reservado para os docentes, direção, especialistas e outros atores (Bibliotecária, Auxiliares de Ensino) relaxarem as tensões da sala de aula, no horário do recreio, e/ou se ocuparem na organização das aulas e correção de exercício, nas “janelas” entre aulas. Fala-se também da cozinha, observada, também, como um espaço de interação entre os atores que permanecem na escola no horário do almoço.

### **2.1 O uso do espaço/tempo do Recreio nas escolas**

Na hora do recreio o conjunto de profissionais das escolas – professores, especialistas, bibliotecária, auxiliares de ensino, direção, pessoal da secretaria se encontravam na sala dos professores e/ou na cozinha<sup>39</sup> e trocas aconteciam. Esse espaço/tempo era utilizado para discussões relativas à organização da escola – festa junina, comemoração do dia das mães<sup>40</sup>; mudança de horários de aulas e de reuniões, suspensão de aulas para participar de assembléia ou pelos “feriadões”, turmas que saem em “aula passeio”, etc.; relativas à carreira – Estatuto e Plano de Carreira proposta pela SME e as discussões do sindicato data-base, paralisações, encaminhamento dado pelo sindicato para a discussão/negociação do Estatuto e Plano de carreira; relativas à prática docente – indisciplina de

<sup>39</sup> Caso específico da Escola da Praia.

<sup>40</sup> Discussão observada exclusivamente na Escola da Praia.

alunos e turmas, discussão sobre objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores com turmas que saem em aula-passeio; e conversas<sup>41</sup> que versam sobre amenidades, tais como os “causos” que os professores contam uns para os outros sobre acontecimentos engraçados pelos quais passaram, as troca de receitas e informações sobre valor energético de alimentos, as combinações de encontros fora da escola tal como ir ao cinema, etc. etc. Assim, o espaço/tempo do recreio, nas duas escolas é tanto um momento utilizado para a organização do cotidiano pedagógico das escolas, como, e concomitante, é um espaço de sociabilidade, onde as amenidades e a socialização de informações consideradas importantes para a organização da casa e da saúde pessoal, servem para estreitar laços, reproduzir e incorporar significados e criar uma certa “cultura comum” (Perrenoud, 1995), elaborada entre as professoras, principalmente entre as mulheres, porém contando já com alguns representantes do sexo masculino.

As relações entre professores, homens e mulheres<sup>42</sup>, no espaço/tempo da hora do recreio e na sala dos professores eram significadas de igual maneira nas duas escolas, apesar de haver diferenças em sua estruturação. As observações do recreio na *Escola da Praia*, revelaram dois espaços/territórios demarcados onde circulavam diferentes significados. Na cozinha, onde era servido o lanche, as conversas giravam em torno de temas relacionados às brincadeiras entre os sexos, e àqueles ligados ao universo feminino, tais como filhos, roupas, saúde, alimentação, etc. etc. Na sala dos professores, reuniam-se àqueles que preferiram não permanecer na cozinha. Havia nestes dois grupo de professores e professoras, um núcleo mais permanente tanto num como noutra espaço, tendo, inclusive um professor que preferia não lanchar e um grupo de atores que, conforme o assunto em pauta, seguiam de um a outro grupo. Ali se desenrolavam conversas em torno das questões da escola, das classes, salariais e de carreira, além das discussões que se engendravam em torno de algum acontecimento na vida

---

<sup>41</sup> Estas, com maior visibilidade na Escola da Praia.

<sup>42</sup> As relações entre homens e mulheres, são pensadas a partir das relações de gênero e buscou-se suporte em Scott (1990, p.14) que conceitua gênero com “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

política local e nacional, como também das manchetes dos noticiários. Apesar de os professores homens estarem mais presentes na sala dos professores, havia aqueles que permaneciam na cozinha participando das brincadeiras e das conversas “ditas” femininas.

Na *Escola da Vila*, foram evidenciadas dificuldades de entrosamento entre gêneros no horário do recreio, com alguns professores homens, optando por ficar com os alunos. José Luiz revela a dificuldade, quando, ao entrar na sala dos professores, sente que algum assunto é calado, para ele a presença masculina, de certa forma, “impede aquele bate-papo que as professoras têm”. Mostra também o mal-estar sentido nestas horas dizendo que “dá vontade até de sair, quando você é o ‘bendito fruto entre as mulheres’”. José Luiz está entre um grupo de professores que ficam na sala dos professores na hora do recreio, entretanto no convívio com o grupo na hora do lanche, notou-se que quando os professores participavam das conversas, estas diziam respeito a temas relativos ao trabalho, à carreira e, mais freqüentemente, sobre questões da política local e nacional, ou fatos do noticiário do dia anterior.

Essa diferença “natural” entre os gêneros na escola, está presente nos significados de professoras que alegam as diferenças biológicas entre os sexos, para explicar porque a mulher ocupa, no trabalho, na maioria das vezes, funções voltadas para a reprodução. É atribuído ao homem maior racionalidade, enquanto que à mulher é mais emocional. Dessa forma, as conversas na sala dos professores quando há homens no grupo, são mais racionais, “mais intelectual”; quando são somente as mulheres as conversas versam sobre os filhos e a família, ou troca de informações a respeito de preço e moda de roupas. Aqui aparece a predominância de uma concepção binária entre os sexos masculino e feminino, que estabelece diferenças qualitativas entre homens e mulheres. Noção essa, que foi historicamente construída, ao longo de século XVIII, no interior das transformações sociais transcorridas na Europa, associadas à idéia da modernidade. Carvalho (1999) analisa as modificações processadas nas vidas de homens e de mulheres, separados em esferas diferentes da vida social. Apoiada em Linda

Nicholson (1994), evidencia a consolidação da visão do corpo bissexuado, “um eixo horizontal com dois polos qualitativamente distintos” (Carvalho, op. cit., p.28). Nesse sentido, a diferença dos corpos de homens e mulheres, são definidores, tanto das noções de masculinidade como de feminilidade. Nesse enfoque, natureza e cultura são percebidas atuando paralelamente, entretanto, a própria biologia vem oferecendo elementos que evidenciam o enraizamento, das modificações biológicas, nas relações sociais.

Aparentemente há assuntos não partilhados entre esses atores. Os quais têm clara visibilidade, nos temas que dizem respeito a um território associado ao gênero feminino: a *maternagem*. Recorre-se também à Carvalho na busca de suporte que permita uma maior e melhor aproximação com essa noção de feminilidade, na forma de significar as diferenças entre homens e mulheres. A autora, chama a atenção sobre a recente utilização dos conceitos de “cuidado” (do inglês *caring*), bem como de estudos que buscam compreender as ligações entre feminilidade e docência, como também, analisar as “contribuições das mulheres professoras para a prática docente” (Idem, p.45).

Em ambas as escolas, as questões mais prementes, quer do cotidiano escolar, do cotidiano político do município, estado e país, como também as manchetes da sociedade<sup>43</sup> eram socializadas, conversadas, discutidas nos encontros dos professores na hora do recreio. Na *Escola da Praia*, as conversas que aconteciam na sala dos professores, voltavam-se, com maior visibilidade, para as discussões da política de organização da escola: um assunto recorrente dizia respeito ao trabalho da direção na escola que exercia um poder de controle do trabalho e comportamento de professores e alunos. A não presença da diretora<sup>44</sup>, que quando participava do recreio, permanecia junto ao grupo da cozinha, dava liberdade aos docentes para que conversassem sobre os problemas que cada um, em particular, enfrentava.

---

<sup>43</sup> Como por exemplo, a morte da princesa da Inglaterra, um artista que adoecer, a vinda do papa ao Brasil, entre outros.

<sup>44</sup> A diretora, nesta escola, pouco participava do recreio, permanecendo ou na secretaria da escola, ou no pátio vigiando os alunos, vindo a lanchar, geralmente, no final do recreio quando os professores estavam já se dirigindo para as salas-de-aula.

Havia um certo consenso sobre o perfil autoritário e até mesmo de perseguição a determinados professores, principalmente os mais liberais na relação com os alunos e, nesse caso, aqueles mais próximos da direção, por amizade pessoal ou pelo conhecimento travado de tempos de trabalho em conjunto, socializavam as formas encontradas para um convívio ameno e que possibilitasse maior autonomia em sala. Nesse caso, as interações entre os docentes tinham o sentido de auto-ajuda no enfrentamento de um problema que era comum a todos: o autoritarismo e personalismo da diretora.

Na *Escola da Vila*, aqueles que permaneciam no espaço/tempo do recreio na sala dos professores, tinham, na maioria das vezes, conversas comuns. Todos partilhavam dos mesmos assuntos, acontecendo poucas conversas em pequenos grupos. Ao que parecia havia um acordo tácito entre eles sobre os temas que poderiam ser compartilhados por todo o grupo. Nesse sentido, os assuntos “femininos” eram menos visíveis, prevalecendo os assuntos normalmente relacionados ao universo masculino<sup>45</sup>. Nessa escola, apareciam, com maior nitidez, as questões voltadas para a organização da escola, da carreira e questões sobre políticas da Prefeitura e SME para a educação – geralmente em forma de informes feito por Luana, a diretora e também pela representante do Sindicato. As especialistas apareciam no recreio, apenas para dar recado a um professor ou nas mini-reuniões (informes que necessitavam de tomada de posição por parte do grupo) na qual a presença delas se fazia necessária, principalmente para fortalecer decisões que interessavam ao projeto de escola, no qual se filiavam. De resto, a convivência da Equipe Pedagógica com boa parte dos professores da escola, restringia-se aos espaços/tempos estruturados, nas reuniões.

---

<sup>45</sup> Tais assuntos expressam, no dizer de Carvalho (1999, p. 39-40), “uma forma de masculinidade mais valorizada culturalmente que outras, sustentada pelo poder institucional e que não corresponde de forma linear à experiência vivida por cada homem, embora não represente apenas um ideal distante e inatingível, por tratar-se de uma estratégia consensualmente aceita (...) A hegemonia de uma certa configuração de masculinidade significa a manutenção da ordem de gênero e a conseqüente predominância de uma certa configuração de feminilidade.”

A utilização do recreio pela direção para mini-assembléias e mini-reuniões em cada turno, aparentemente, não era contestada: os professores pareciam achar normal ocupar aquele espaço, com aquele tipo de discussão e atividade<sup>46</sup>. É possível visualizar dois resultados mais imediatos, no uso do horário de recreio para discutir questões da carreira docente e de organização da escola: por um lado o professor não descansa, não joga-conversa-fora para “esvaziar a cabeça”, dividindo com o colega de maneira informal as preocupações com o trabalho em classe. Por outro lado, não consegue sentir-se suficientemente informado e conformado com as discussões e encaminhamentos tomados, uma vez que não há tempo para que as questões levantadas possam efetivamente ser discutidas e trabalhadas. Em quinze minutos bate o sinal para o reinício das aulas, os alunos correm, subindo para as salas ou se aglomerando próximo à porta da sala dos professores esperando por eles. Os encaminhamentos são, dessa forma, tirados em meio ao burburinho dos alunos e dos professores, parte deles já em pé, na pressa para sair e iniciar as atividades com a turma.

Na *Escola da Vila*, a direção, aproveita de todos os momentos em que os professores (ou parte deles, uma vez que o trabalho na escola é dividido em períodos) estão juntos para encaminhar questões que surgem no dia-a-dia. Com isso, ao que parece, termina por desconsiderar o recreio como um momento de descanso, uma necessidade vital para o professor que sai de turmas e de encontros com alunos quase sempre exigentes. No caso dessa escola, é justificado pela busca de maior democratização do espaço escolar, através do compartilhamento de problemas e decisões. Há aqui um aspecto de controle e direcionamento quanto ao entendimento do significado da democratização da escola. Para Luana (diretora) e um grupo de professores, a democracia escolar parece passar pela discussão e tomada de decisões conjunta, sobre os vários e múltiplos problemas que surgem no cotidiano da escola. Nesse caso, a delegação de poder e a representatividade do diretor eleito pelos pares para deliberar sobre estas questões, parece, não era

---

<sup>46</sup> Apenas Jéssica, questiona o uso do horário de recreio para mini-reuniões que, para ela, deveria ser revisto pela escola. Não tem como justa a ocupação desse momento para discutir questões que demandam espaço específico e maior tempo, para todos possam opinar

levada em conta. Todavia alguns dos temas tratados eram de interesse do professorado, sendo necessária a socialização para tomada de posição coletiva, tal como os movimentos de reivindicação salarial e do estatuto do magistério, as paralisações da categoria, etc. Os professores sabem que não existe, na escola – a não ser que se dispense os alunos das aulas –, outro momento para que se informem. E talvez, por isto mesmo, não reclamem abertamente preferindo, de quando em vez, soltar uma "piadinha" para relaxar e para manifestar seu descontentamento com aquele tipo de assunto naquele momento.

Fora do espaço do recreio, foi possível, também, observar a formação de grupos de cultura diferentes. As professoras de 1ª a 4ª, nas duas escolas, têm rotinas distintas<sup>47</sup> (preferências e disputas) daquelas dos professores de 5ª a 8ª, pelo menos, era o que parecia denotar as ações de um grupo de quatro professoras em cada uma das escolas pesquisadas<sup>48</sup>. Não aparecia de forma acintosa, mas mesmo assim marcavam diferenças entre estes dois grupos de professores e indicavam as "posições relativas" (Bourdieu, 1983) que os atores ocupavam nas instituições.

---

<sup>47</sup> A começar pelo fato de o professor de 1ª a 4ª série seguir todos os dias com uma mesma turma. Mesmo nas 4ªs séries da *Escola da Praia*, às quais eram organizadas de modo que três professoras se revezavam entre as três turmas, cada uma trabalhando uma área do conhecimento (português e religião; matemática e artes; ciências e estudos sociais); a rotina ainda era diferenciada, pois estas professoras se "especializavam" em conteúdos de uma mesma série e, além do tempo da aula ser distribuído entre as aulas de antes e as de depois do recreio, o que significa um tempo mais alargado para as professoras trabalharem. Os docentes de 5ª a 8ª tem na hora/aula, seu maior alçoz e, em certa medida, determinante inclusive da postura que tem diante dos alunos, em que a afetividade tem pouco espaço.

<sup>48</sup> Utiliza-se a distinção professoras de 1ª a 4ª e professores de 5ª a 8ª, para dar visibilidade ao fato de nas séries iniciais do Ensino Fundamental o corpo docente ser formado quase que exclusivamente por mulheres, tanto no que se refere a configuração na categoria do magistério, como no que diz respeito à configuração nas escolas em tela. Com exceção da Escola da Praia, onde as turmas das séries iniciais contam com um professor de Educação Física. Também nas séries finais do Ensino Fundamental as professoras mulheres são maioria, entretanto há uma maior presença masculina, nestas séries. Os dados de Codo (1999) indicam que cerca de 19,4% do quadro docente de 5ª a 8ª série é composto de homens. Nas escolas pesquisadas esse percentual é um pouco maior, com 25% na Escola da Praia e 27% na Escola da Vila. Nesse sentido, optou-se, por questões de estilo, utilizar o termo genérico masculino.

## **2.2. As “Janelas”: tempo de colocar o trabalho em dia**

Exceto os momentos de recreio, poucos são os espaços para a troca informal entre os docentes de informações, impressões e experiência. A não ser as “janelas”, o horário que antecede o início das aulas, depois do horário das aulas e o horário de almoço (mas este fica restrito aos docentes que permanecem na escola), entre o final de um período e início de outro. Esse, talvez, seja um dos motivos pelo qual o encontro e trocas entre os professores das séries finais do Ensino Fundamental aconteça com menor frequência fora dos espaços/tempos programados pela escola com esse fim. A especificidade da formação profissional, por área de conhecimentos, como também a organização do quadro de horários de trabalho, em hora aulas se constituem, também, em elementos dificultadores para o entrosamento entre os professores desse segmento. A possibilidade que têm para se encontrar está restrita aos interstícios das atividades em sala de aula: nos momentos anteriores ao início das aulas, na hora do recreio, nas “janelas” entre uma aula e outra e no final do período. Entretanto esses momentos nem sempre acontecem, os professores chegam em cima da hora de início das aulas – quando não se atrasam – e na saída correm para dar conta das outras atividades às quais estão atrelados: filhos, outro trabalho, etc. etc. As “janelas” nem sempre são coincidentes e poucas vezes os docentes se encontram; quando o fazem trocam impressões ligadas à questões da política educacional, à indisciplina (de um aluno em especial, ou da turma, isso quando trabalham com a mesma turma), ou aproveitam o tempo para colocar em dia correções e preparação de exercícios.

## **2.3. Disputas simbólicas no horário do almoço**

Os encontros e as trocas, no contexto das escolas, se dão mais facilmente entre as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental pela própria especificidade deste segmento. A polivalência possibilita aos docentes de uma mesma série trocar atividades, sugerir trabalhos em conjunto, além do fato de se encontrarem todos os dias (se trabalham no mesmo período), o que viabiliza maior aproximação e maior entrosamento

entre elas, contribuindo para o estabelecimento de relações de entre-ajuda tanto no que diz respeito ao trabalho com o conteúdo programático, como nos problemas de dificuldades de aprendizagem e comportamento dos estudantes. Projeta-se nesses encontros e trocas, uma linguagem comum, que à exemplo dos nativos descritos por Malinowski (1972) “funciona como uma união, uma ligação em atividades humanas combinadas, como uma peça do comportamento” (apud, Gomes, 2000, p.29).

Essa linguagem comum, na *Escola da Vila*, foi observada, principalmente entre as professoras de 1ª a 4ª série que trabalhavam nos dois períodos e, diariamente, almoçavam juntas na cozinha da escola. No tempo/espço do almoço aproveitavam para ter conversas que se voltavam, tanto para questões do ambiente pedagógico mais adequado à ação e ao exercício da autoridade pedagógica institucionalizada (Bourdieu & Passeron, 1982), como da prática docente, quando era posta na roda e discutiam sobre como lidar com o aluno, como e quando ajudá-lo, sem que a educação para autonomia fosse prejudicada, os casos de sucessos e de fracassos na aprendizagem de seus alunos, etc. etc., aspectos que podem ser relacionados à noções derivadas da *maternagem*. Também, aproveitavam para fortalecer posições, enquanto grupo de professoras, a respeito de decisões tomadas ou a serem tomadas pelo coletivo. Foi aí que esse grupo resolveu que, na contramão da decisão tomada pelos docentes em reunião no horário do recreio, iriam repor as aulas dos dias de paralisação, por motivos como licença, aposentadoria, etc.

Na *Escola da Praia*, talvez pela impossibilidade de se estar na cozinha e na sala dos professores ao mesmo tempo, essas trocas foram menos acompanhadas. Com exceção para o caso das professoras que assumiam classe em um turno e, no outro, exerciam função de Auxiliar de Ensino tendo, então, maior elasticidade no uso do tempo, isto quando não faltavam muitos professores, o que acontecia com freqüência. Quando na sala dos professores, em horário que não estavam em classe substituindo alguém, interagem tanto com o pessoal da secretaria como com professores em “janela”, do Ensino Fundamental. Com os de 1ª a 4ª trocavam sugestões de

atividade nos planejamentos, pediam opinião sobre algum conteúdo ou situação em classe; com os outros, informavam-se e opinavam sobre questões de política para a educação, acontecimentos veiculados pela mídia e de organização da escola.

Ainda nessa mesma escola, um grupo de professores, principalmente os das séries finais, juntamente com a direção e os especialistas, que permaneciam na escola nos dois turnos, contratou uma das Auxiliares de Serviços Gerais (faxineira), para preparar o almoço, viabilizando, dessa forma, um almoço mais saboroso e barato. Esse grupo era variável, nem todos almoçavam diariamente na escola. Tendo isso em conta foi organizado um quadro, com a distribuição dos responsáveis pelo cardápio e pelo almoço do dia, que ficava afixado na parede da cozinha para o controle da cozinheira. Garantia-se, assim, uma organização equitativa entre o número de dias em que o professor almoçava na escola e a responsabilização dele em fornecer o almoço. Ali as discussões giravam, normalmente, em torno da vida política do Estado<sup>49</sup> e do Município, também eram focadas a política educacional do país e do município, como os 200 dias letivos; as mudanças na SME com a nova Prefeita, o corte dos Projetos, os novos Cursos/Encontros de Formação Continuada da RME/Fpolis; a data base, o neoliberalismo e o fundão, etc. etc. Feito entre galhofas sobre namoros, casamentos, comentários sobre a novela ou sobre algum outro programa de TV. Nesse sentido, o horário do almoço propiciava um espaço de sociabilidade e de partilha de significados e estratégias de ação, que possibilitava o emergir de uma linguagem comum ao grupo.

Entretanto o grupo de professoras – de 1ª a 4ª – passou a não mais fazer parte do grupo do almoço na cozinha preferindo trazer lanche ou almoçar fora da escola. O motivo declarado: julgavam que determinados membros do grupo não contribuíam de maneira adequada, com comida farta, nos dias em que eram os responsáveis e, não querendo ser lesadas, optaram

---

<sup>49</sup> O ano da observação do campo, foi o mesmo em que no cenário político do Estado a CPI das Letras era implantada e o Governador do Estado poderia sofrer processo de “impeachment”, fato muito explorado pela mídia e que passou a ser motivo de conversa em todos os grupos na ilha.

por sair. Percebe-se, no entanto, que essas professoras não sentiam-se representadas nas conversas que eram conduzidas, principalmente, pelo grupo de docentes de 5ª a 8ª, especialistas e uma professora de 1ª série, substituta<sup>50</sup>.

Os motivos certamente não eram os mesmos para cada grupo e talvez não fossem os mesmos para cada participante de um mesmo grupo. Na *Escola da Praia*, como anotado acima, o grupo de professoras optou por retirar-se do almoço conjunto; na *Escola da Vila* as docentes que almoçavam na cozinha reclamavam das especialistas e de alguns docentes do segundo segmento que não se juntavam a elas, com exceção de José Luiz, de Dorinha, que normalmente preferia permanecer na sala dos professores trabalhando no planejamento e correção de exercícios, e de Luana que, eventualmente, almoçavam na cozinha. A emergência desses grupos configuravam a escola como um campo de relações e interações sociais, e traziam para a cena da realidade cotidiana da escola, os conflitos originários tanto da diferenciação social, de diferentes significações no que se refere às relações de gênero, como de antagonismos pessoais.

Historicamente, esses dois segmentos do Ensino Fundamental (da 1ª a 4ª série, o antigo Primário, e da 5ª a 8ª série, que corresponde ao antigo Ginásial) ocuparam posições diferentes no campo educacional, trabalhando, inclusive, em algumas situações, em prédios distintos<sup>51</sup>. Primário e Ginásio constituíam diferentes níveis de ensino<sup>52</sup>, sendo que o segundo fazia parte do Ensino Médio até 1971, quando, com a Lei 5.692/71, passaram a fazer parte do então 1º grau (hoje, Ensino Fundamental). Entretanto, muito embora a

---

<sup>50</sup> Esta professora é um caso à parte, tem curso superior, as relações do casamento propiciaram que viajasse pelo mundo, na gestão da Frente Popular trabalhou na Equipe de Coordenação dos Grupos de Formação dos Professores de 1ª a 4ª, ou seja, tem experiência de vida e visão de mundo diversa das colegas de segmento

<sup>51</sup> A Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a partir de 1995 voltou a separar estes dois segmentos do Ensino Fundamental, passando as séries de 1ª a 4ª para prédios exclusivos. Na esteira dessa experiência o Estado de SC, neste ano, começa a implantar na rede essa mesma separação. Entretanto, não cabe, no limite desta pesquisa, analisar esta situação.

<sup>52</sup> A Reforma Capanema, de 1942, instituiu o Ensino Médio em dois ciclos: o primeiro ciclo compreendia o Ginásio (5ª a 8ª série) e o segundo era composto pelas três séries do que hoje entende-se por Ensino Médio (Kuenzer, 1999)

legislação tenha proposto a junção do primário e ginásio, esses, na prática, continuaram dissociados, funcionando, muitas vezes, em períodos opostos, com os professores não encontrando-se e convivendo no cotidiano da vida escolar. Hoje observa-se nas escolas, caso das duas escolas aqui analisadas, experiências de integração das turmas de alunos maiores e menores em um mesmo período<sup>53</sup>. Por um lado, intenciona-se promover a integração desses dois grupos de docentes e, por outro, atender às necessidades das famílias que não têm condições de ter filhos em períodos diferentes na escola, já que o filho mais velho é responsável pelo cuidado do mais novo, para que os pais possam trabalhar. Entretanto, ao que parece, o simples “ajuntamento” das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental em um mesmo horário, não têm sido suficiente para promover a desejada integração.

A formação das professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental deu-se em nível de Ensino Médio, para mais da metade das docentes da *Escola da Praia* e para metade das da *Escola da Vila*. A credencial de formação acadêmica em nível médio, tem como uma de suas conseqüências mais evidentes para estas professoras, os salários mais baixos. E, além desses, o não acesso à Dedicção Exclusiva, que alavanca acréscimo significativo ao salário do professor. Esse direito, na RME/Fpolis, é exclusivo para professores com Curso Superior em Licenciatura ou Pedagogia. Essa diferenciação – baseada por um lado, no valor social do diploma que credencia a posse de capital cultural escolar – parece reproduzir o baixo valor social da professora primária, que com relação ao capital cultural escolar estabelece um certo estigma entre os docentes com este nível de formação e os outros. O relato de Irecê, professora de 2ª e 3ª série na *Escola da Praia* pode ser elucidativo, quando reclama que o que recebe com 40h de trabalho “tem gente ganhando em 20h!”, e que esses são os professores que não estão contentes com a profissão, que não têm

---

<sup>53</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nas escolas básicas, já é realidade há quase uma década. Com exceção das localidades que não comportam, pela população de usuários, a criação de escola básica, funcionando estabelecimentos com apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Também na Rede Estadual de SC, este fato pôde ser observado em escolas onde a pesquisadora teve acesso quer através de estagiários sob sua orientação, quer por outros meios, como palestras, etc.

compromisso com o trabalho, que faltam. São os professores novos “não vêm com pique de trabalho (...) não está interessada, ele vêm aqui, dão a aulinha deles e vão embora”. Esses professores novos, ao qual Irecê se refere, são os professores das séries finais do Ensino Fundamental, novos porque estão na Rede como efetivos há apenas onze ou menos anos.

Por outro lado, a SME/Fpolis tem uma Política de Formação Continuada para seus docentes, que se dá com certa regularidade e que, de certa maneira, vêm acompanhando as novas tendências teóricas na educação. Assim, os professores acompanharam, desde o início dessa Política, em 1986, a passagem das teorias de Piaget, Emília Ferreiro, Madalena Freire e, hoje, Wigotsky, discutiram a interdisciplinaridade, a avaliação de Luckesi, etc., etc. Pode-se dizer que os professores das séries iniciais hoje<sup>54</sup>, têm um corpo teórico metodológico melhor estruturado do que os docentes de algumas áreas das séries finais do Ensino Fundamental. Entretanto a formação em nível apenas de Ensino Médio, para muitos professores, pode impor limites às próprias expectativas e ao sentido que dão à profissão, dado a precariedade e “descaracterização crescente” dos cursos de formação docente (Lelis, 1989; Oliveira, 1994; Gatti, 1997), face à situação de ambigüidade histórica desse nível de ensino (kuenzer,1999). O acesso que têm à discussão acadêmica e teórica é diferenciado, uma vez que a Universidade possibilita uma maior abrangência e profundidade nas questões das teorias da educação e da aprendizagem, das metodologias de ensino, bem como, das críticas da função social da escola na sociedade capitalista e das políticas públicas para a Educação, etc. etc. Além de que, ter freqüentado o curso superior, ainda nos dias de hoje, para certa camada da população<sup>55</sup>, aumenta as chances de mobilidade social, conferindo maior rentabilidade social aos indivíduos, mesmo que se refira à área de licenciatura. Muito embora o curso superior não represente, para a maioria dos professores, uma formação consistente e nas vozes dos professores seja possível ler um

---

<sup>54</sup> Tanto no que se refere as professoras da RME/Fpolis que participaram da Política de Formação Continuada; quer aquelas que são formadas em nível superior nos cursos de Pedagogia (caso de algumas professoras das duas escolas).

<sup>55</sup> E estas professoras, se originam de famílias de baixa renda e (algumas) de cidades interioranas, para as quais o estudo é visto como fator de mobilidade social.

certo grau de frustração na experiência vivida nos cursos de Licenciatura, resta-lhes ainda o *poder simbólico* conferido pelo curso superior, em termos de capital escolar – capital cultural institucionalizado, que pode ampliar o capital econômico e social (Bourdieu, 1998), mesmo que ele não construa resultados que alterem significativamente o modo de vida e mesmo a prática docente (Lelis, 1997c).

As professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em sua maioria, não alçaram a mesma mobilidade social e cultural observada nos seus colegas do segundo segmento, com relação à família de origem<sup>56</sup>. Os dados coletados a partir dos questionários evidenciam que, comparativamente a seus pais, os cônjuges do conjunto dos docentes de ambas as escolas que atuam nas classes de 5ª a 8ª séries, ocupam posições profissionais mais elevadas na escala de prestígio social e têm nível de escolaridade, também, mais elevado. A maioria desses atores constituem, talvez, a primeira geração, no seu grupo familiar de origem, que realiza uma escolarização de longa duração, “saltando” de uma escolarização praticamente restrita às séries iniciais do Ensino Fundamental – do grupo familiar – para uma escolarização de nível superior. Essa ampliação do capital escolar e cultural pode ter sido favorecida pela relativa “democratização” do ensino no país que, nas últimas décadas, possibilitou o ingresso na escola pública, de categorias sociais até então dela excluídas. Entretanto o fato de ter aberto seus portões, apenas garantiu o acesso das camadas da população que estavam alijadas do saber transmitido pela escola, uma vez que, até os anos 80, pouco foi modificado para atender, entender e trabalhar com as novas formas de cultura que passaram a emergir nas salas de aula, corredores e pátios. Há indícios de que essa situação vem se modificando a partir da década de 90, quando vários projetos e experiências educativas, começaram a ser instituídos em sistemas de ensino

---

<sup>56</sup> Entretanto, os dados referentes às professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, evidenciam que esta situação não ocorreu com relação a elas, uma vez que foi pequena a alteração entre um nível de escolarização de Ensino Médio alcançada por elas ou por seu cônjuge (a maior parte deles apresenta escolaridade igual ou inferior a delas, ou seja, em nível de Ensino Médio) e a escolaridade e seus pais.

estadual<sup>57</sup> e municipal<sup>58</sup>. A ortodoxia escolar, até então, não transformou-se para melhor atender a esses novos alunos, de forma que possibilitasse um processo democrático de socialização do saber, por meio da organização de uma escola inclusiva.

As professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, de modo geral, possuem uma relação professor X aluno mais próxima e produtiva e obtêm maior satisfação de seu trabalho, tanto no que se refere ao reconhecimento dos alunos, como no que se diz respeito à produção do trabalho e ao comportamento dos alunos em sala de aula, etc. etc., em maior grau do que muitos de seus colegas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Observação essa, confirmada no trabalho de Dias-da-Silva (1997), para o qual pesquisou classes de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries e seus professores, com o intuito de analisar os problemas advindos dessa passagem. Entretanto, o exercício da profissão docente dessas professoras, no cotidiano das escolas, como também no discurso acadêmico, têm sido discutido num tom de menosprezo<sup>59</sup>. Essas passaram a ser “taxadas” de “mãezonas”, e a dedicação que têm para com os alunos foi lida como superproteção “e por isso os alunos chegam no segundo segmento incapazes de tomar decisões sozinhos” (Josenilda, Escola da Vila). Julgava-se que, por serem tecnicamente incompetentes, os alunos chegavam “sem base” nas séries finais do Ensino Fundamental: “falta conhecimento por parte do professor para estar passando pra esses alunos”, isto é, “a professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> não domina os conteúdos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>” (Cecília, Escola da Praia). Nota-se nessas percepções a influência exercida por Mello (1986, p.117) que ao se referir à falta de habilidades e competências especializadas da professora primária afirma que “Quando não se sabe o que fazer, ama-se”. Nesse caso o afeto é o “princípio norteador” do

---

<sup>57</sup> Como o ciclo básico nas escolas públicas do Estado de São Paulo, a experiência no governo Petista no Rio Grande do Sul e recente e efêmera escola candanga no Distrito Federal, implantada no governo de Cristóvan Buarque e extinta no atual governo de Joaquim Roriz.

<sup>58</sup> Dentre as experiências mais conhecidas e que vem tendo continuidade, destaca-se a Escola Cidadã em Porto Alegre e a Escola Plural, em Belo Horizonte.

<sup>59</sup> É bem verdade que alguns trabalhos, a partir da segunda metade da década de noventa, vem resgatando elementos do saber docente da professora primária, tais como a afetividade e o cuidado como necessários para a efetivação de uma escolarização competente, sem negar-se a necessidade de que venha acompanhado de elementos como a competência na didática e no conteúdo a ser trabalhado. Entre outros, cita-se os trabalhos de Dias-da-Silva (1997); Lélis (1998) e Carvalho (1999).

senso comum e da prática do magistério, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao que parece, a formação universitária, tem propiciado um “olhar preconceituoso” com relação ao “saber”<sup>60</sup>, das professoras formadas em nível médio, e à forma como conduzem seu trabalho, como observado na atitude de docentes e especialistas da *Escola da Vila*, parece estar relacionada a não atribuição de uma competência teórico-prática ao trabalho das professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Isso porque, a formação em nível superior vem aliada a uma compreensão da profissão docente calcada em uma concepção de profissionalização, alicerçada em uma concepção de masculinidade impressa na impessoalidade e das relações; na especialização, hierarquização e territorialização do saber. No entanto essa competência sobre um campo de saber especializado, conferida pelo nível superior, não é transportada para a licenciatura e, portanto, para o exercício da docência (Enguita, 1991).

A docência e mais especificamente as “professoras primárias”, nos meios acadêmicos, são retratadas em termos de uma identidade profissional socialmente desvalorizada, nas pesquisas e discussões sobre feminização do magistério e profissionalização. Cabe assinalar que, o desvelamento e análises das concepções do magistério como vocação e sacerdócio, atribuídas à profissão docente pela sociedade e pelos professores, foram importante contribuição na compreensão do fazer docente e da manipulação feita pelo poder público para manter baixos os salários e as condições de trabalho dessa categoria. Entretanto ressalta-se “o vazio conceitual e até existencial que se instalou após estas denúncias” (Almeida, 1996), à medida que ao se desmistificar o sentido da missão e do sacerdócio na docência, tirou-se o chão das professoras, uma vez que nada foi colocado em seu lugar<sup>61</sup>. Aliado a isso, observa-se, ainda, que a maioria dos trabalhos que tratam

---

<sup>60</sup> Saber alicerçado a partir do “paradigma do trabalho doméstico” (Rosemberg, 1990, 1992) e na maternagem.

<sup>61</sup> Pelo menos até há muito pouco tempo, quando iniciou-se uma discussão sobre o lugar da afetividade (Costa, 1995; Carvalho, 1999) e do conceito de cuidado no trabalho docente (Carvalho, op. cit.).

destes temas, foram e continuam a ser realizados com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e, com isto, foram elas as que mais sofreram este tipo de intervenção.

No interior das escolas, algumas vezes de professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, indicam que esse princípio norteador da prática das professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, antes de ser minimizado e inferiorizado, deve ser tomado também como ponto necessário para a prática docente dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, que devem “aprender como o professor do primário, dá aula” (Vianna, Escola da Praia). Isso indica a dimensão (ainda pouco explorada na profissão docente) da sensibilidade, do cuidado e da afetividade, não ser atributo apenas das mulheres professoras, mas uma característica necessária à docência. Entretanto, ao que parece, essas vozes não têm sido suficientes para que as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> se sintam incluídas e ouvidas no cotidiano da escola.

As escolas, como já visto, têm organizado espaços/tempos para que os docentes desses dois segmentos se encontrem e aprendam juntos. Esses espaços/tempos tanto podem ser os já habituais e presentes no calendário escolar, organizado pela SME, tais como as Reuniões Pedagógicas que, em ambas as escolas, são realizadas com o conjunto dos profissionais da escola, como projetos específicos de cada escola: na *Escola da Vila*, o “Projeto Séries Iniciais” e na *Escola da Praia*, os “Grupos de Estudo”.

### **3. Festas, comemorações: suspensão da rotina no cotidiano das escolas**

O cotidiano das escolas, pode-se dizer, constitui-se de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. A dimensão simbólica é expressada pelos atores, através das posturas, gestos, diálogos acompanhados de sentimentos, ou conforme McLarem (1991, p.73) “cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles”. No interior dos espaços/tempos, estruturados ou não, e além deles, são expressadas outras formas de rituais, ligadas às celebrações, às festas e às comemorações de datas simbólicas

(dia das mães, dos pais, dos professores, das crianças, etc.). Há uma preocupação em garantir, por meio dessas atividades, uma vida escolar mais interessante, desenvolver laços de solidariedade entre o grupo, etc. Essas atividades contribuem para tornar a escola viva e, ao lado dos espaços/tempos do cotidiano escolar, exprimem a urdidura na qual a teia de significados que produzem a cultura é entrelaçada, criando, desse modo, a cultura da escola.

### **3.1 Festas e comemorações na *Escola da Vila***

Na *Escola da Vila*, as competições, gincanas, dramatizações, danças e jogos são organizados pelos alunos, com ou sem a participação dos professores. Os alunos dessa escola parecem mais autônomos na organização desses tipos de eventos, “*Escola da Vila* em Clima de Férias”, ou “um dia diferente” como foi formulado o pedido/convite dos alunos na sala dos professores, foi uma atividade organizada pelos alunos para acontecer no último dia de aula do primeiro semestre. Alguns professores envolveram-se, auxiliando os alunos na organização de roteiros para a dramatização (5ª a 8ª), ou mesmo ensaiando danças, como no caso da séries iniciais. Mas quase toda a organização do evento, desde a inscrição dos grupos e a composição da programação foi feita pelos alunos. No dia, a Equipe Pedagógica e outros professores envolveram-se, tanto na arbitragem dos jogos, como compondo time de voleibol para jogar contra e/ou junto aos alunos.

Houve, nessa escola, tanto por parte da equipe pedagógica como da direção, um Projeto Pedagógico de democratização das relações voltado, sobretudo, para os alunos. Nesse sentido, incentivava-se os professores no desenvolvimento de metodologias que valorizassem o estudante como co-autor de sua aprendizagem, promovendo o exercício da autonomia e respeitando a diversidade de culturas e personalidades dos alunos. A proposta de trabalhar a recuperação através de oficinas foi a experiência mais visível na escola com esse objetivo.

Com relação às oficinas, apesar da maior parte dos professores ter avaliado a experiência como positiva e interessante, algumas questões foram levantadas quanto a sua concretização. As dificuldades mais contundentes diziam respeito à organização pedagógica: o tempo demasiadamente curto para o seu desenvolvimento das atividades da oficina que estavam inseridas no período de recuperação (e por isso não atendiam as necessidades de recuperação propriamente dita e atrapalharam o planejamento já feito pelos professores) e, além disso, o planejamento da oficina não ter sido realizado junto com os professores que iriam desenvolvê-la. Ao que parece, a equipe pedagógica e o grupo que organizou as oficinas não promoveu encontros de discussão com o grupo de professores sobre as atividades a serem trabalhadas, para que estes pudessem decidir-se sobre os temas e sobre qual professor tem mais facilidade e interesse para elaborar uma atividade diferenciada, como a proposta da oficina prevê. Uma professora, inclusive, reclamou da falta de tempo que teve para preparar-se adequadamente para a oficina que desenvolveu, como também de não ter havido uma discussão prévia sobre que temas cada professor desenvolveria. Essa professora veio a saber qual o tema que iria trabalhar na oficina exatamente no dia em que ela aconteceu.

Não houve, por parte da *Escola da Vila*, uma discussão para a organização de um calendário de eventos nos quais os alunos tomassem às rédeas do processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio do professor, como seria o caso de uma *Pedagogia Ativa*<sup>62</sup>. As festas e datas comemorativas, com exceção da Festa Junina, não eram incentivadas por parte da escola. A organização de um calendário de eventos não foi discutida

---

<sup>62</sup> Movimento de renovação pedagógica do início do século XX, conhecido também como Escola Nova. Este movimento se dá, principalmente, ao desenvolvimento da psicologia infantil, que transformou a criança de objeto da educação, a sujeito nela. O ponto de convergência dos diversos autores da Escola nova é que *tudo deve provir da criança*. Afirmção encontrada tanto em Claparède, que diz que os métodos e programas devem *girar em torno da criança*; em Dewey que afirma ser a *criança o ponto de partida, o centro e a finalidade da educação*; em Montessori que fala do respeito às *manifestações espontâneas e individuais da criança*; e Decroly, que contrói seu programa tendo em vista os *interesses primários e comuns a todas as crianças*. (Durand, 1955)

em reuniões e tampouco consta do Plano Estratégico Situacional (P.E.S)<sup>63</sup>. O dia das mães, passou em branco, a não ser por uma ou outra professora das séries iniciais do Ensino Fundamental que, talvez tenham feito com os alunos, em classe, alguma recordação para as mães. Se isso aconteceu, ficou restrito à sala de aula, não havendo comentários nem mesmo na sala dos professores. Em seu depoimento, a professora Jéssica lamentou o fato dessa escola não ter as festas como conteúdo a ser trabalhado. Para ela, um conteúdo de afetividade que resgata as relações entre as pessoas, a importância das pessoas. Datas como dia das mães, dos pais, dos professores, não poderiam passar em branco – a lembrança, um cartão, cria um elo entre aluno/família/professor muito importante.

Na festa junina, o ritmo da escola tampouco se modificou: a quadrilha foi ensaiada nas aulas de Educação Física, e nas aulas de Artes foram feitas as bandeirolas para enfeitar a escola. O conteúdo das Disciplinas clássicas ou básicas não sofreu alteração. E praticamente não houve na escola, momentos de suspensão da rotina.

### **3.2 Festas e comemorações na *Escola da Praia***

Na *Escola da Praia*, fazia parte do P.E.S. (Planejamento Estratégico Situacional) a formação de uma equipe responsável pelo Calendário de Eventos, que tivesse sob sua responsabilidade organizar um cronograma de eventos para o calendário da escola, tais como: gincanas, competições, festas, feira de pesquisas e invenções, etc. Ou seja, nessa escola está institucionalizado a existência de momentos de suspensão da rotina escolar.

O dia das mães foi comemorado com uma peça de teatro ensaiada por uma pessoa da comunidade, além de danças e cantos e outras homenagens prestadas pelas turmas da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). A festa junina modificou todo o ritmo da

---

<sup>63</sup> É como atualmente vem sendo denominado nas escolas da Rede Municipal o Planejamento da Escola, o Projeto Pedagógico da Escola, ou o Projeto Político Pedagógico da Escola. Denominações estas mais conhecidas entre os educadores brasileiros.

escola, os conteúdos das aulas foram alterados – as turmas confeccionaram bandeirolas para enfeitar a escola; ensaiaram a quadrilha, escolheram a princesa da festa – e a escola ficou muito mais alegre e movimentada: “há um ar de felicidade rondando o prédio!” (fragmento do Diário de Campo). No dia das crianças, comemorado nas duas escolas, o clima de festa foi melhor observado na *Escola da Praia*, diretora, merendeiras, serventes, especialistas, professores, todos transitavam e opinavam sobre como organizar o recreio, sobre o pão para o cachorro quente e o refrigerante para fazer a festa. Os alunos sentiam o “cheiro no ar” e a expectativa deles tornava as aulas também diferentes, mais agitadas, os alunos cumprindo o “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995) ao “pé da letra” para que nada atrapalhasse a comemoração. Na *Escola da Vila*, a maior movimentação e empenho ao que parece, veio das merendeiras e faxineiras que se juntaram no trabalho para fazer da merenda um “almoço de domingo”, com maionese, arroz, salada e frango ensopado. Apesar de toda a organização que está por trás do evento, tudo se passou como se fosse um dia normal, nem no recreio o “clima de festa” esteve no ar e, depois dele, todos voltaram as suas salas. Ali talvez, os alunos e alguns professores, mais do que nos outros dias, modificaram o ritual da aula e re-significaram o espaço da sala de aula.

Gincanas e competições esportivas foram organizadas pelos professores de Educação Física na *Escola da Praia*, com participação, principalmente dos professores das séries iniciais:

“Está acontecendo a Gincana das turmas do primário. As crianças brincam de “Queimada” com os professores de Ed. Física (Pedro e Lúcia) na quadra. As turmas, junto com suas professoras regentes fazem torcida: aquela que no final tiver mais alunos na quadra ou cujo aluno for o último a ser “queimado” pela bola ganha pontos. As crianças balançam bandeirolas de papel crepom e dançam ao som de músicas atuais (pagode, eu acho). Estão felizes.” (Fragmento Diário de Campo – Escola da Praia)

Os professores das séries finais do Ensino Fundamental acham complicado, envolver os alunos em outras atividades pois, para eles sair da sala de aula significa “perder” tempo do conteúdo programático

A “Feira de Invenções e Pesquisa” é um evento organizado anualmente com intenção de propiciar alterações nas relações e interações sociais, buscado modificar a concepção de aluno e do processo de ensinar e aprender. Dessa forma, experienciase um processo de inversão do que comumente acontece na escola, com o professor controlando o que, como e com quem o aluno deve trabalhar, e definindo o que é importante aprender. Entretanto a direção dos vários aspectos pedagógicos e organizacionais do evento permanece nas mãos da escola e dos professores.

Há reuniões entre os atores da escola para a organização desse evento, que é preparado com bastante antecedência, cerca de um mês antes da data, pois, apesar de os alunos terem liberdade na escolha de parceiros e de tema da Feira, como também do professor que irá supervisioná-los, boa parte das regras são discutidas sem a presença ou a consulta aos alunos. Determina-se que classes podem trabalhar juntas (4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> podem ter alunos formando uma mesma equipe e alunos da 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> podem trabalhar juntos), o número de estudantes por equipe, a data de inscrição, a formação de equipes com professores e alunos para recolher as inscrições, a organização dos *stands* nas salas (equipes que apresentam temáticas afins, ou grupos que não podem estar juntos num mesmo espaço sem problemas), a equipe de avaliadores, os critérios de avaliação, etc., etc. Os critérios de premiação foram discutidos em sala, com os alunos. Muito embora, toda essa organização e regras, a maioria, instituídas pelos adultos, nem tudo consegue ser controlado. Muito rapidamente os alunos subvertem as regras, principalmente àquelas a respeito da organização das equipes.

Nos dias que antecederam à “Feira”, a forma convencional de aulas foi subvertida e os professores e demais profissionais da escola envolveram-se na orientação às equipes. O clima da escola mudou, os alunos ficaram efervescentes, em ebulição criadora e produtiva. Observou-se, também, aqueles que aproveitaram do momento para não fazer nada. A sinalização de atribuição de pontos, no entanto, foi um chamariz para muitos que acabaram se envolvendo e “curtindo” realizar o trabalho. Os artistas foram chamados à arena, e grupos de pagode, de música açoriana, de duplas caipiras, de

dançarinas das coreografias do “É O Tchan”, de atores e atrizes mirins que prepararam apresentações para a abertura do evento, realizada no Centro Comunitário com a presença dos pais e convidados.

----- x -----

Nas relações e interações sociais cotidianas que permeiam a cultura das escolas em tela, observou-se elementos de disputas simbólicas, travadas em torno do gênero, das diferentes e divergentes concepções sobre escola e sua função da sociedade, disputas pelo “poder simbólico” auferido pelo diploma de curso em nível superior, disputas entre os campos científicos, além de elementos dos conflitos de grupo social e étnico e das disputas simbólicas em torno da escola e do projeto político pedagógico nela em ação. Os atores trazidos à cena ou arena (de lutas e dramatizações) nesse capítulo, se relacionam e interagem socialmente, levando em conta as informações trazidas por esses elementos da cultura da escola e da cultura da sociedade (bairro, região, país, gênero, etnia, classe, etc.), como também aspectos da subjetividade e das identidades profissionais construídas pelos atores e grupos de atores nas experiências e vivências de socialização e sociabilidade, que informavam e estruturavam seus modos de ser/fazer/sentir/estar naquela escola em particular. Informados por este “caldo”, os atores engendravam os significados e posicionavam-se no campo, e teciam as “teias de significados” que construíam a cultura de cada escola.

Nesse sentido, os universais conflitos entre professores e alunos, professores e especialistas, professores e direção, professores e professores, professores/alunos/especialistas/direção, tem diferentes tramas em cada escola. Assim, na *Escola da Praia* professores e especialistas se juntavam em contraposição ao projeto da direção da escola, mas, sincrônicamente, paralelamente, formavam outros grupos de significados e especialistas e professores das séries finais do Ensino Fundamental separavam-se das professoras das séries iniciais. Na *Escola da Vila*, direção especialistas e um grupo de professores dos dois segmentos do Ensino Fundamental se agrupavam em torno de um projeto de democratização do espaço escolar,

principalmente, no que dizia respeito à socialização do conhecimento escolar – o grupo de vanguarda. Entretanto, separavam-se em alguns momentos quando estava em jogo, por exemplo, o poder simbólico conferido pelo diploma do curso superior – aí docentes de 5ª a 8ª série e especialistas disputavam posições em torno das **competências** de cada posto, ou função na escola.

Ainda as professoras de 1ª a 4ª séries se apartavam (e eram apartadas) das especialistas e professores do segundo segmento do Ensino Fundamental. Conflitos que traziam à tona a posição precária que esse grupo de professoras ocupa hoje no campo escolar, pela concepção de profissão docente reinante na sociedade onde o poder simbólico da titulação obtida em nível superior confere capital cultural institucionalizado e autoridade pedagógica, diante, principalmente, dos adultos na escola. Nesse caso, o lugar ocupado pela afetividade e pelo cuidado, na prática da professora primária, agregado às noções de vocação e condição de gênero, fragilizavam as relações com os outros grupos profissionais no cotidiano da escola.

As escolas se estruturam em espaços/tempos, alguns também universais à cultura das escolas, como as Reuniões de Planejamento, as Reuniões Pedagógicas e os Conselhos de Classe. Outros espaços/tempos singulares a cada escola são organizados atendendo as demandas e os significados tecidos em cada uma delas, aqui o Projeto Séries Iniciais na *Escola da Vila* e os Grupo de Estudos (Reuniões por Ciclo e o grupo de estudos sobre drogas) na *Escola da Praia*. Também, nesses espaços/tempos estruturados nas escolas, diferentes significados puderam ser observados. A importância dada ao Re-planejamento, ao Conselho de Classe e ao Projeto Séries Iniciais na *Escola da Vila*, tanto se inseria no projeto político pedagógico até então hegemônico na escola, explicitado no P.E.S., no slogan da escola e nos objetivos dessas reuniões, sempre lembrados pelas especialistas em cada uma delas. Qual seja, a garantia de democratização do conhecimento escolar, histórica e cientificamente produzido pela humanidade com a finalidade expressa de formar alunos cidadãos, críticos e

transformadores da realidade. Em que pese a propriedade desse projeto de escola, encontrava-se acontecendo nesses encontros, conflitos e lutas por manutenção do poder hierárquico dos postos (especialista, professor 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, professor 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) que, em alguns momentos se sobrepunham a ele. Nesse caso, noções de profissão docente, calcadas na **competência e licença** (Enguita, 1991) conferidas pelo diploma no curso superior, e no processo de **etiquetagem** (Dubar, 1999) eram engendrado a partir do viés ideológico da politização do espaço escolar, que separava os professores militantes no sindicato, dos professores não militantes, estes últimos considerados conservadores e tecnicistas, comparativamente aos primeiros, progressistas e transformadores.

Na *Escola da Praia* uma configuração diferente era encontrada na polissemia dos espaços/tempos estruturados. Ali, a junção dos docentes e especialistas em contraposição à direção fazia das reuniões, tempos e espaços de interação entre esses atores, que buscavam uma linguagem comum para a construção do projeto pedagógico da escola. O contexto dessa escola e as características individuais das especialistas, possibilitava que se buscassem alianças com os professores, o que fazia com que as disputas entre estes atores ou não acontecessem, ou fossem relativizadas, tendo em vista a polarização com relação à direção. Nessas características, há que se evidenciar, a importância dada a momentos de encontro e sociabilidade programados e incentivados pelas especialistas: almoço de final de final de semestre, jantar dos dia dos professores, o envolvimento com a festa junina, as comemorações do encerramento do ano letivo, com troca de presentes com a brincadeira do amigo oculto. Esses espaços de sociabilidade fortalecem emocionalmente esses atores, criando laços que facilitam as alianças e a solidariedade no espaço escolar.

E, ainda, as festas, gincanas, competições, Feiras e Oficinas, rituais e cerimônias, momentos intensos que tanto garantem uma vida escolar mais interessante, à medida que fortalecem emocionalmente alunos e/ou professores e/ou famílias (caso das comemorações do dia dos pais, das mães, dos professores, das crianças, etc.). São, também, momentos de

reprodução de valores universais da cultura, à medida que ativam a memória coletiva enfatizando as tradições de um grupo, promovendo a integração cultural entre os grupos de adultos, jovens, crianças, famílias, alunos, professores, etc. etc. Objetivo, mais visível, na festa junina. Muito embora o caráter dessa festa nas escolas em tela, como em outras tantas por este Brasil a fora, seja o de arrecadar fundos: no caso da *Escola da Vila*, o objetivo era a compra de uma máquina fotocopadora, na *Escola da Praia*, o objetivo também era de ordem financeira, sem um fim específico<sup>64</sup>.

Mesmo parte de um ritual comum, também nele as escolas se diferenciam, a dimensão da festa, do encontro, da suspensão da rotina foi encontrada com mais força na *Escola da Praia*. Aliás, não só no caso da festa junina, nessa escola as comemorações eram mais intensas, não só em número mas, também, na tessitura de significados na e para a escola – a movimentação e envolvimento dos diferentes atores do cotidiano escolar, evidenciava uma maior adesão da escola no florescimento dessa dimensão educativa, criadora e reprodutora de cultura.

---

<sup>64</sup> A falta de um destino claro de aplicação do dinheiro arrecadado foi motivo de conflito envolvendo de um lado os pais da APP e a direção e de outro os professores da escola.

## CONCLUSÃO: AS INTERRELAÇÕES ENTRE CULTURA DA ESCOLA E PROFISSÃO DOCENTE

A investigação desenvolvida e a análise dos dados coletados permitiu reforçar as hipóteses iniciais de que as tramas, polifônicas e polissêmicas, presentes no cotidiano da escola, conferem identidade singular, a cada uma das escolas pesquisadas (Escola da Vila e Escola da Praia), revelando o que denominou-se, neste trabalho, de Cultura da Escola.

Na cultura da escola, estão presentes elementos universais e singulares. São universais, além dos componentes do que Forquim (1993) denominou de cultura escolar, isto é, os imperativos que fazem a escola ser o que ela é, tais como o currículo, os saberes escolares, as legislações, os credenciamentos, a arquitetura, como também, os postos e funções presentes no interior da escola. Também são universais os elementos da cultura da cidade, dos embates simbólicos em torno do destino da cidade que separa seus moradores nos “nativos” ou “manezinhos” da Ilha e nos “de fora” ou “estrangeiros”. Do mesmo modo, os elementos da cultura da Rede Municipal de Educação, das políticas educacionais de gestão pedagógica das escolas e de formação/capacitação dos docentes.

Na singularidade de cada escola estão presentes elementos da cultura das localidades (Vila do Engenho e Praia da D. Maria) onde cada uma delas se insere. As dinâmicas da construção histórica, as diferentes formas de transformações que sofreram com o desenvolvimento do turismo e de como se integram nas disputas simbólicas em torno do futuro da cidade. Nesse sentido, em ambas as escolas observou-se, por parte dos docentes, significações da cultura ilhoa vinculadas à indolência, à preguiça, à desorganização, ao não gostar de estudar, ao ser brigão, etc. etc. Entretanto, foi na **Escola da Praia** que observou-se um entrelaçamento mais profundo

entre a cultura local e a cultura da escola. A dinâmica de desenvolvimento tardio com um acentuado processo de balneabilização da localidade da Praia da D. Maria, bem como as atuais discussões em torno de um grande empreendimento turístico, operou e ainda trará profundas modificações na configuração geográfica e cultural dessa localidade. Os docentes dessa escola foram os que apontaram dificuldades em integrar-se com às dinâmicas trazidas pelos alunos e pelas famílias para a cultura da escola.

São singulares, também, o modo como os elementos universais da cultura escolar são concebidos, vividos, significados e ressignificados pelos atores, nos espaços/tempos comuns (recreio, almoço) e estruturados (reuniões, aulas) em cada estabelecimento de ensino. As escolas se diferenciam na urdidura da trama dos conflitos e das alianças, das rupturas e dos vínculos, que os atores (professoras de 1ª a 4ª séries, professores de 5ª a 8ª séries, especialistas, direção, alunos, famílias, faxineiras, merendeiras) criam e recriam no cotidiano de cada escola.

Arquiteticamente a **Escola da Vila** se apresentava como uma escola aberta, sem muros, com livre trânsito de alunos dos diferentes períodos, das famílias e da população local. Uma escola onde se encontrava em funcionamento o Conselho Deliberativo de Escola, que diferencia-se da APP pela participação de representantes dos vários segmentos da comunidade escolar, inclusive de alunos, que deliberam sobre os destinos e o projeto-pedagógico da escola. Além do Conselho, as famílias participavam da APP (subordinada ao Conselho e com função restrita para o cadastramento no programa "Acorda Brasil, do Governo Federal), das assembléias gerais e das reuniões de pais. No Planejamento Estratégico Situacional (P.E.S.), construído pelo coletivo dos docentes, observou-se uma preocupação com a construção de uma escola pública, de qualidade e democrática, voltada para a formação de alunos críticos e cidadãos. As ações dos especialistas, da direção e dos professores, sem dúvida, eram efetivadas tendo em vista esse objetivo.

Entretanto esse projeto estava voltado basicamente para a formação cognitiva do aluno e eram poucos os espaços/tempos de sociabilidade organizados pela escola. Tampouco era incentivado a organização do Grêmio Estudantil, fórum que possibilitaria o exercício da autonomia por parte dos estudantes, sem a tutela dos professores e especialistas.

Havia, por parte dessa escola, uma grande preocupação com o papel de socializadora dos saberes escolares (saberes das disciplinas e saberes curriculares, conforme a designação de Tartif, et al., 1991) e, para tanto as especialistas utilizavam-se dos espaços/tempos já previstos no calendário escolar da SME (Planejamento, Conselho de Classe, Reunião Pedagógica) e preparam outros fóruns (Replanejamento, Projeto Séries Iniciais) para organizar a consecução do trabalho da escola.

Entretanto, observou-se nos espaços/tempos dessa escola a produção de conflitos ideológicos entre os docentes (especialistas, direção e professores), que dividiam a escola basicamente em dois grupos: o grupo aqui denominado de *vanguarda* – que se encarregavam de conduzir o projeto-pedagógico da escola – do qual faziam parte as especialistas, a direção e alguns professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e os *outros* – composto por aqueles professores que seguiam, alguns mais pacificamente, outros com maior rebeldia, mas não compartilhavam da forma como eram conduzidas, pela *vanguarda*, as ações políticas e pedagógicas no cotidiano da escola. Havia ainda, os professores flutuantes que, de acordo com a situação, aliavam-se ou com o grupo de *vanguarda* ou com o grupo dos *outros*.

Observou-se também lutas pela manutenção do “poder simbólico” conferido pelo posto de especialista. Visível principalmente em duas situações:

- As especialistas se distanciavam dos docentes nos espaços/tempos comuns, espaços de sociabilidade, momentos de liberação das pressões cotidianas da vida e do trabalho na escola (forma autônoma e lúdica de

estabelecer uma “linguagem comum”), sêm pautas, propósitos ou interesses predeterminados. Ao não participarem do recreio e do almoço com o grupo de professores que permanecia na escola, favoreciam a criação de relações técnicas e hierárquicas calcadas no exercício do “poder burocrático” (Weber, 1991) das especialistas sobre os professores.

- Ao tutelarem as avaliações que os alunos faziam, do trabalho e do desempenho dos professores em sala de aula, para o Conselho de Classe as especialistas evidenciam uma intenção, não explícita, de manutenção do “poder simbólico” (Bourdieu) conferido ao posto de supervisão e orientação na escola.

Esses embates eram parte axial da identidade dessa escola e carregavam para a cultura da escola e da profissão docente outros embates e significados. O de ser uma escola onde imperava uma política de “tudo pelos alunos” e cujo processo de democratização do espaço escolar aparecia como sinônimo de “falta de controle” e de não aplicação das regras disciplinares, construídas pelo coletivo dos atores do cotidiano escolar, sobre alunos (que desrespeitavam os professores e os colegas) e professores (que faltavam, chegavam tarde, desrespeitavam alunos e colegas). As lutas pela manutenção do poder hierárquico dos postos e funções (especialistas X professores de 5ª a 8ª x professoras de 1ª a 4ª) traziam implícitas uma noção de profissão docente calcada na “competência e licença” (Enguita, 1991) atribuídas pelo diploma do Ensino Superior e no processo de “etiquetagem” (Dubar, 1999) produzido a partir do viés ideológico da politização do espaço escolar que separava os docentes em conservadores/tecnicistas e progressistas/transformadores.

A **Escola da Praia** se diferenciava da Escola da Vila na arquitetura. Era fechada por muros e portões, devendo o visitante anunciar-se para poder adentrar no recinto da escola. A participação das famílias na escola dava-se, principalmente, nas reuniões de pais e da APP – na qual os pais não têm poder de deliberação sobre os destinos da escola, cooperando apenas nos aspectos financeiros, na arrecadação de fundos, por meio de festas (junina,

bingos, jantares, etc.), para melhorias no prédio escolar, melhorias nas condições de trabalho (compra de ventiladores de teto, de cortinas, de divisórias, computador, fotocopiadora, etc.) entre outros, fazendo, em algumas ocasiões, o seria dever da SME. As famílias eram também convidadas para momentos especiais como as homenagens em comemoração ao dia das mães e ao dia dos pais. E, apesar dos portões e das lutas simbólicas entre os “nativos” da Ilha e os “de fora”, mais visíveis na localidade da Praia da D. Maria, observou-se maior informalidade nas relações entre as famílias e os professores.

Essa escola ainda não tinha construído o Planejamento Estratégico Situacional, estando ainda em fase de elaboração no período da coleta dos dados. Também aqui, era tônica a construção de uma escola pública democrática e de qualidade, com a formação de alunos críticos e cidadãos participantes na sociedade. Entretanto, diferente da Escola da Vila, na cultura dessa escola observou-se uma maior valorização dos rituais e cerimônias, tais como as festas, as gincanas, as competições, as feiras, as comemorações de datas simbólicas (dia das mães, dos pais, dos professores, das crianças, etc.) que proporcionavam a integração e o desenvolvimento de laços de solidariedade entre alunos, professores e famílias. Esses momentos e espaços de sociabilidade e de suspensão da rotina escolar, nessa escola, eram institucionalizados e previstos no calendário.

Como na Escola da Vila, nessa escola, perpassava a cultura da escola a formação de grupos entre os docentes. Os agrupamentos se davam, principalmente, em torno dos conflitos gerados pelos significados atribuídos à direção e entre professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> e professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. O exercício de direção, à época da pesquisa de campo nessa escola, era realizado a partir de uma concepção de poder e de autoridade de tipo tradicional (Weber, 1991), apesar do preenchimento desse cargo na SME/Fpolis dar-se por meio de escolha democrática da comunidade escolar. A significação que a diretora imprimia ao cargo propiciava a criação de uma cultura de desrespeito aos “espaços de autoridade” dos outros atores

e funções do cotidiano escolar e o aparecimento dos grupos: os “protegidos” (aqueles mais próximos à diretora que comungavam das mesmas concepções ou que aproximavam-se buscando cair nas graças da diretora para não sofrer as conseqüências de seus humores) e os “outros” (aqueles que eram contrários às atitudes da diretora e que estavam sujeitos ao “livre arbítrio” dos seus humores).

Um outro tipo de formação de grupos foi visível na cultura das duas escolas pesquisadas, qual seja, a cisão entre as professoras das séries iniciais e os professores e professoras das séries finais do Ensino Fundamental. Conflitos que trazem à tona a posição precária que esse grupo de professoras ocupa hoje no campo escolar, pela concepção de profissão docente reinante na sociedade a qual o poder simbólico da titulação obtida em nível superior, confere capital cultural institucionalizado e autoridade pedagógica. Nesse caso, o lugar ocupado pela afetividade e pelo cuidado na prática da professora primária, agregado às noções de vocação e condição de gênero, fragilizam as relações com os outros grupos profissionais no cotidiano da escola.

Observou-se, entretanto, que apesar das práticas de cuidado ainda não fazerem parte do universo de todos os professores de 5ª a 8ª séries, ela já não aparece mais como um princípio norteador restrito à prática das professoras de 1ª a 4ª série ou das mulheres professoras, mas uma característica necessária à profissão docente. As informações trazidas pelos professores para esta pesquisa, muito embora não esclareçam sobre significados mais específicos das práticas de cuidado colocados em ação nas séries finais do Ensino Fundamental, evidenciaram que essas práticas ultrapassam uma cultura restrita à escola primária, fazendo parte da cultura da escola de Ensino Fundamental como um todo.

Essa “cultura do cuidado” parece ser mais difícil de ser desenvolvida entre os professores das séries finais do Ensino Fundamental. A própria especificidade da formação profissional tem dificultado esse entrosamento. Não são apenas professores, são especialistas com um forte compromisso

com o campo do conhecimento científico ao qual estão ligados pela formação. A construção da identidade profissional do professor de 5ª a 8ª está relacionada e, muitas vezes, delimitada, pelo conteúdo específico da disciplina que leciona como também com a organização e condições de trabalho desses professores, por um lado, a necessidade de complementar a carga horária em escolas diferentes e por outro, o condicionamento da atividade com os alunos em tempos rígidos de 50 minutos, que dificultam as trocas afetivas na escola e na sala de aula. A falta de espaços de sociabilidade no cotidiano das escolas resulta no escasso envolvimento afetivo nas relações que o professor de 5ª a 8ª estabelece com os alunos e colegas na escola levando, inclusive, a um baixo envolvimento com o trabalho (Soratto & Ramos, 1999).

Uma cultura de escola em cuja tecitura esteja presente o entrelaçamento das relações afetivas entre os atores, possibilita a criação de um suporte social que os auxilia a resolver os problemas do cotidiano. Tanto no sentido do compartilhamento de soluções para problemas específicos do trabalho em sala de aula (troca de experiência), quanto no sentido de poder extravasar as tensões diárias da vida pessoal (problemas familiares, econômicos, etc.) e da vida profissional (problemas com alunos ou com os colegas que ocupam postos e funções hierarquicamente superiores, etc.). A falta dessa rede de relações no cotidiano escolar pode ser um dos fatores do fraco envolvimento dos professores das séries finais do Ensino Fundamental com o trabalho, denotado pelo absenteísmo freqüente nesse grupo de professores em ambas as escolas. Também pode ser um dos fatores da manutenção de um modelo de profissão docente no qual os aspectos relacionais e afetivos são desvalorizados, o que contribui para a instituição de uma cultura de escola calcada na formação de grupos que se conflituam impedindo, muitas vezes, a consecução de um projeto pedagógico de escola democrática.

Os dados analisados nesta investigação, permitem concluir que o docente coloca a sua marca na escola onde exercita a profissão. É partícipe das teias de significados que tecem a cultura da escola. Ao participar do

“melting pot” da vida de todos os dias da escola, o professor constrói uma identidade profissional possível (ou profissões) para aquele “caldeirão de significados” que aquelas redes de relações engendrou. E, nesse sentido, cultura da escola e profissão docente são construtoras e construídas, num emaranhado de fios dos diferentes materiais que docentes, alunos, famílias, contexto social-político-histórico-cultural trazem para a escola num enlaçamento de pontos: direito e avesso numa só face.

Ressalta-se, a riqueza dos dados obtidos por meio da etnografia e a clareza de que não foram esgotadas todas as possibilidades de análises que os questionários, as entrevistas e os diários de campo permitiam. Permanece, todavia, uma sensação de incompletude, de perguntas não plenamente respondidas, de tecituras que evocam outras (velhas e novas) perguntas.

“Se eu quiser, mesmo agora, depois de tudo passado, ainda posso me impedir de ter visto. E então nunca saberei da verdade pela qual estou tentando passar de novo – ainda depende de mim!”

Clarice Lispector

*A paixão segundo G.H.*

## POSFÁCIO

Me tendes perguntado que fia o crustáceo entre  
as suas patas de ouro  
e eu vos respondo: O mar o sabe.

Me dizeis o que espera a ascídia em seu sino  
transparente?  
Que espera?

Eu vos digo, espera como vós, o tempo.  
Me perguntais a quem alcança o abraço da alga  
Macrocostis?

Indagai-o, indagai-o a certa hora, em certo mar que eu conheço.

Sem dúvida, me perguntareis pelo marfim maldito do narval, para que  
eu vos responda de que modo o unicórnio marinho agoniza arpoado.  
Me perguntais talvez pelas plumas alcionárias que tremem nas puras  
origens da maré astral?

E sobre a construção cristalina do pólipó tereis embaralhado, sem  
dúvida uma pergunta a mais, debulhando-a agora?

Quereis saber a elétrica matéria das puas do fundo?

A armada estalactita que caminha se quebrando?

O anzol do peixe pescador, a música estendida na profundidade como  
um fio na água?

Eu quero dizer-vos que isto o sabe o mar, que a vida em suas arcas é  
vasta como a areia, inumerável e pura e entre as uvas sanguinárias o tempo  
poliu a dureza dum pétala, a luz da medusa e debulhou o ramo de suas  
fibras corais de uma cornucópia de nácar infinito.

Eu não sou mais que a rede vazia que mostra olhos humanos, mortos  
naquelas trevas, dedos acostumados ao triângulo, medidas de um tímido  
hemisfério laranja.

Andei como vós escarvando a estrela interminável, e na minha rede, à  
noite, acordei nu, única presa, peixe encerrado no vento.

Os Enigmas, Pablo Neruda  
Canto Geral

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALEXANDRE, Fernando. **Dicionário da Ilha**. Florianópolis: Cora Coralina, 1994.
2. ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.96, p.71-8, fev. 1996.
3. ALVES, Sônia. **Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e renição norteados pelo tipo de contratação**. Florianópolis: UFSC/CFH, 1998 (Dissertação de Mestrado)
4. APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
5. \_\_\_\_\_. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 64, p.14-23, fev. 1988.
6. \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
7. \_\_\_\_\_. Relações de Classe e de gênero e modificações no processo do trabalho escolar. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 60, p.3-14, fev. 1987.
8. APPLE, M. & TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 4, p.62-73, 1991.
9. ARAÚJO, Helena C. G. Profissionalismo e ensino. **CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, n. 3, p. 85-101, 1985.
10. ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1985.
11. \_\_\_\_\_. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, São Paulo, v.2, n.5, jan. 1980.

12. BARROS, Edy A. Cabral de. **A freguesia de Nossa Senhora das Necessidades e Santo Antônio: 1841 a 1910: a sua transição demográfica.** Florianópolis: CFH/UFSC, 1979. (Dissertação de Mestrado)
13. BARROSO, João (org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996. x
14. BATISTA, Antônio A. G. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. da **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. Pp.23-60.
15. BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **La escuela capitalista.** México: Siglo Veintiuno, 1986.
16. BELTRAME, Sonia A. Branco. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento.** São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000. (Tese de Doutorado)
17. BERGER, P. I. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1985.
18. BOBBIO, Norberto, et. al. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora UnB, 1986
19. BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
20. BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998a. Pp. 185-216.
21. \_\_\_\_\_. Compreender. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.
22. \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu, sociologia.** São Paulo: Ática, 1994.
23. \_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. Pp. 81-126.
24. \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989.
25. \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
26. \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.
27. \_\_\_\_\_. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

28. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
29. BOWLES, S & GINTIS, H. **Schooling in capitalist america**. New York: Basic Books, 1979.
30. BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: vida ou morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
31. BRANDÃO, Zaia. **Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação**. Caxambu: ANPED, 2000. 23ª Reunião Anual, GT n. 14 – Sociologia da Educação.
32. BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
33. BRUSCHINI, C. & AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.
34. CABRERA, Blaz & JÁEN, Marta J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. **TEORIA & EDUCAÇÃO**. Porto alegre, n.4, p190-214, 1991.
35. CALDEIRA, Ana Maria S. **La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico**. Barcelona: Universitat de Barcelona/Departament de Didáctica i Organització Escolar. 1993 (Tese de Doutorado).
36. CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.) **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. Pp. 121-149.
37. CANDAU, Vera M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
38. CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Pp. 95-105.
39. CARDOSO, Terezinha Maria. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado).

40. CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M<sup>a</sup> Tereza (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. Pp. 21-50. X
41. CARVALHO, Marília P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999. X
42. \_\_\_\_\_. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. São Paulo: n. 2, mai/jun/jul.1996, pp.77-84. X
43. CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papiрус, 1995.
44. CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
45. \_\_\_\_\_. et. al. O que é Burnot? In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
46. \_\_\_\_\_. & GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTE: UnB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. Pp. 48-59.
47. COELHO, Ildeu. A questão do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R.(org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
48. COSTA, Luís Dias da. **Culturas e escola: a sociologia da educação na formação de professores**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. (Coleção Biblioteca do Educador, n. 132)
49. COSTA, Marisa C. Vorraber **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. X
50. CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
51. DANDURAND, Pierre & OLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 3, p. 120-42, 1991.
52. DALBEN, Ângela I. L. de F. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1998. (Tese de Doutorado)

53. \_\_\_\_\_. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.
54. DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. Pp.136-61.
55. DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição. In: BARROSO, João (org.) **O estudo da escola**. Porto: Editora Porto, 1996. Pp. 61-85.
56. \_\_\_\_\_. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIM, Jean Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995. Pp. 225- 57.
57. \_\_\_\_\_ et al. Conclusão geral – novas abordagens metodológicas ou recomposição de campos? In: FORQUIN, Jean-Claude (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995. Pp. 287-97.
58. DIAS-DA-SILVA, M<sup>a</sup> Helena G. Frem. **Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores**. Campinas: Papirus, 1997.
59. DUARTE, Mariza R.T. **O trabalho de ensinar: pedagogia para a professora**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1988. (Dissertação de Mestrado)
60. DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
61. DURAND, Olga C. **Jovens da ilha de Santa Catarina: sociabilidade, socialização**. São Paulo: Faculdade de Educação/PUC, 2000. (Tese de Doutorado)
62. DURAND, Suzane M. **A favor ou contra a educação nova? Ensaio de síntese pedagógica**. Rio de Janeiro: Edições da AEC do Brasil, 1955.
63. EIZIRIK, Marisa F. Clima organizacional: implicações na administração educacional. **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, Porto Alegre, a.6, n.1, jan./abr. 1981.
64. ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.
65. ESTRELA, M<sup>a</sup> Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

66. EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
67. FANTIN, Márcia. **Cidade dividida: dilemas e disputas simbólicas em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
68. FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **As atribuições do diretor**. Florianópolis, 1998
69. FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: "Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular"**. Florianópolis, 1996.
70. FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998. ✕
71. FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
72. \_\_\_\_\_ (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995
73. FRANCHI, Eglê P. (org.) **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995. ✓
74. GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.
75. \_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.98, pp.85-90, ago. 1996. ✓
76. GATTI, Bernardete A. et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, n.14, pp.248-60, ago.1994. ✓
77. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
78. GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
79. \_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
80. GOMES, Icléia R. de Lima e. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.

81. GONÇALVES, Rita de Cássia P. **Arquitetura escolar: a essência aparece. Fabrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente.** Florianópolis: CED/UFSC, 1996. (Dissertação de Mestrado) ✓
82. HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.
83. HORA, Dinair L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas: Papirus, 1994.
84. HYPÓLITO, Álvaro. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1994. ✓
85. \_\_\_\_\_. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.** **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991. ✓
86. JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991. ✓
87. KUENZER, Acácia Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J. et. al. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
88. LACERDA, Vânia. **Práticas culturais de professores da Universidade do Estado de Minas Gerais: marcas da distinção.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado)
89. LÉLIS, Isabel, A. O. M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, Vera (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997a. Pp. 126-49.
90. \_\_\_\_\_. **Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida?** In: CANDAU, Vera (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997b. Pp. 150-9. ✓
91. \_\_\_\_\_. **O magistério como campo de contradições.** **CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO**. a. II, n.2, pp. 143-55, set. 1997c.
92. LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1985.
93. LOPES, Eliane M. T. A educação da Mulher: a feminização do magistério. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 4, p.23-40, 1991

94. LOPES, Maria dos Anjos. **Do pátio da escola às passeatas de rua.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1987. (Dissertação de Mestrado)
95. LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.
96. \_\_\_\_\_. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.31-9, jul./dez. 1989.
97. LOWY, Michaél. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 1985.
98. LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.
99. MACHADO, Antônio Berto. **Fabrica X escola: identidades e especificidades de uma relação: algumas reflexões.** **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.7, n.13, pp. 101-15, jul./dez. 1989a. ✕
100. \_\_\_\_\_. **Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1990. (Dissertação de Mestrado) ✕
101. \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, Belo Horizonte, v.4, n.9, p.27-31, jul. 1989b. ✕
102. MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1991.
103. \_\_\_\_\_. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
104. MAFRA, Leila de A et. al. **Escola normal modelo do IEMG: dimensões morais, religiosas e socio-culturais da formação da professora primária entre 1909-1960.** Belo Horizonte: PUC, 2000. (Relatório Científico nº 2.)
105. \_\_\_\_\_. **As instituições escolares como um campo de investigação – mapeamento inicial de pesquisas já concluídas sobre o tema.** Belo Horizonte: PUC, 1999. Texto redigido para discussão junto ao Grupo de Pesquisa: Instituições Escolares, Formação e Profissão Docente.

106. MAFRA, Leila de A. et. al. **Trajetória de instituições de formação de professores do Ensino Fundamental em Belo Horizonte nos períodos compreendidos entre 1940/1970 e 1970/1999**. Relatório de Pesquisa, Belo Horizonte: PUC/MG, 1999.
107. MARTINELLO, Dirce M. **Santo Antônio de Lisboa: o pescador tecendo a sua própria rede**. Florianópolis: CED/UFSC, 1992.
108. MARTINS, Carlos B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação & Sociedade**, n.27, p. 33-45, set.1987.
109. MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/Ed. Autores Associados, 1986
110. MENEZES, Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et. al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Pp. 115-125.
111. MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
112. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **EM ABERTO**, Brasília, a.9, n.46, p.49-58, abr./jun. 1990.
113. \_\_\_\_\_ & CATANI, Afrânio M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Pp. 7-15.
114. NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, São Paulo, a. V, n.14, mai.1983.
115. NOVAES, M. Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.
116. NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
117. \_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_ (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. Pp. 13-43.
118. \_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 4, 1991. ✕
119. \_\_\_\_\_. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. ✕

120. \_\_\_\_\_ (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.
121. OLIVEIRA, Ana Cristina B. de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas: Papyrus, 1994.
122. OLIVEIRA, Dalila Andrade. O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico. **SMED: Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático 2: A escola como espaço público. Belo Horizonte: PMBH/SMED, 2000. Pp. 51-58.
123. OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil em florianópolis: retratos históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
124. OZGA, Jenny & LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n.4, p.140-58, 1991. x
125. PARO, Victor H. **Administração escolar: introdução crítica**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1988.
126. \_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
127. PENA, Geralda A. de C. **A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado)
128. PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.
129. PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção ciências da Educação, n.19)
130. \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. x
131. PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**. São Paulo: PUC, 1997. (Tese de Doutorado)
132. POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. x
133. RASIA, J. M. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. **CADERNOS DO CEDES**, São Paulo, v.1, n.2, p.9-27, 1980.

134. REZENDE, Lúcia M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
135. RIBEIRO, Darcy. **Diários índios: os urubus-kaapor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
136. RIBEIRO, João C. de S. **Conflitos sociais no interior da escola**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado)
137. RUTTER, Michael et. Al. **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children**. Cambridge: Harvard University Press. 1979.
138. SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.57, p.20-9, maio 1985.
139. SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9ed. Porto: Afrontamento, 1997.
140. SANTOS, Lucíola L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, lima Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. Pp. 123-36. X
141. \_\_\_\_\_. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. Pp. 17-27.
142. SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
143. SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, São Paulo, a. V, n.15, ago.1983.
144. \_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.
145. \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
146. \_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **EM ABERTO**, Brasília, v.3, n.22, p.1-6, jul./ago. 1984.
147. SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Pp.77-92.

148. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Porto Alegre, v.16, n.2, pp. 5-22, jul./dez. 1990
149. SILVA, Vera Lúcia G. da. **Por detrás das palavras... investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª à 4ª série**. Florianópolis: Centro de Educação/UFSC, 1993. (Dissertação de Mestrado)
150. SILVA JUNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. 2ed. São Paulo: Cortes, 1990.
151. SOARES, Iaponan (org.) **Santo Antônio de Lisboa: vida e memória**. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1991.
152. SORATTO, Lúcia & RAMOS, Fernanda. Burnot e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE/UNB, 1999. Pp. 272-277.
153. SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente**. Campinas: Papyrus, 1996. x
154. SPONCHIADO, Justina Inês. **Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995**. São Paulo: PUC, 1997. (Dissertação de Mestrado) x metodologia.
155. TARTIF, M. et. al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.
156. TEIXEIRA, Inês A. C. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. (Tese de Doutorado)
157. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
158. VASCONCELOS, Renata N. **O processo de construção e reconstrução do trabalho pedagógico de uma escola de ensino fundamental: um estudo de caso**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1998. (Dissertação de Mestrado)
159. VEIGA, Lima P de A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. x
160. VIANNA, Cláudia. **Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999. x

161. WALLER, Willard. **The sociology of teaching**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1965.
162. WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991.
163. WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
164. ZAGO, Nadir. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro de periferia urbana. **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS**. Porto: Afrontamento, n.7, p.29-54, 1997.
165. ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth C.L.(org.) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Pp. 107-125.

# ANEXOS

## ANEXO I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

#### 1. Questões relativas à política de formação da SME :

- a) Participou dos grupos de Formação da gestão anterior?  
NÃO – Motivo  
SIM - Relevância para o trabalho como professor em classe e na escola.
- b) Participa dos grupos de formação da atual gestão?  
NÃO - Motivo  
SIM - Relevância para a prática pedagógica na classe e na escola.
- c) Apontar as diferenças entre estes e aqueles grupos de Formação continuada.
- d) A formação que a SME (antiga e atual) vêm proporcionando aos professores têm conferido autonomia teórico-pedagógico-didática para enfrentar os problemas que a prática cotidiana apresenta?
- e) Como pensa que deveria ser a formação proporcionada pela SME.
- f) Sobre o formato dos cursos e encontros.

#### 2. Questões relativas ao trabalho docente

- a) Tempo que trabalha como professor/a?  
Na Rede?
- b) Diferenças, entre Redes/escolas - se trabalhou em outras?
- d) Série em que atua/atuou por mais tempo?
- e) Por quais motivos atuou nestas séries.
- f) Série que mais gosta de trabalhar? Por que?
- g) Dicotomia primário X ginásio . Por que?

- h) No que a experiência tem ensinado/ajudado no seu trabalho como docente?
- i) Professor é profissão ou vocação?
- j) Ser mulher/homem na docência. Diferenças, etc.
- k) Afetividade e trabalho docente/aprendizagem.

### **3. Questões relativas à organização do trabalho da escola.**

- a) Importância da direção para o trabalho da escola e o trabalho de docência
- b) Importância da Eq. Pedagógica para o trabalho da escola e o trabalho de docência
- c) Biblioteca - importância para o trabalho de docência
- d) Auxiliar de Ensino - função e conseqüências para o compromisso do trabalho docente.
- e) Condições de Trabalho no tempo em que trabalha na Rede e/ou na Educação – Melhorou, deteriorou ou sempre foi assim.
- f) Droga na escola
- g) Cultura da comunidade – influência no ensino/aprendizagem

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

**Objetivo:** Levantar informações sobre os professores das escolas pesquisadas. O instrumento procura acercar-se dos docentes a partir de diferentes ângulos: trajetória de vida (pessoal e familiar), percurso escolar, experiência no trabalho, percepções e expectativas em relação à profissão, e outros.

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

#### 1. DADOS PESSOAIS

1.1 Data de Nascimento (mês e ano): \_\_\_\_\_

1.2 Sexo                    ( ) 1. Masculino                    ( ) 2 Feminino

1.3 Qual a sua Religião? \_\_\_\_\_

1.4 Qual seu estado civil?

- ( ) 1. Solteiro(a)                    ( ) 5. Desquitado(a)  
( ) 2. Casado(a)                    ( ) 6. Divorciado(a)  
( ) 3. Viúvo(a)                    ( ) 7. Vive maritalmente com alguém.  
( ) 4. Separado(a)

1.5 Número de filhos(as): \_\_\_\_\_

1.6 Número de dependentes (não filhos/as) \_\_\_\_\_

1.7 Cidade e Bairro onde reside atualmente \_\_\_\_\_

1.7.1 Tempo de residência (anos) \_\_\_\_\_

1.7.2 Outras cidades em que residiu:

Nome da cidade	Tempo de residência	Motivos da mudança*

\*Codificação para os motivos da mudança

1. Projetos pessoais (trabalho, estudo, etc)
2. Razões familiares (acompanhar membro da família)
3. Força maior (contingências)

## 2. VIDA FAMILIAR:

2.1 Quantas pessoas moram na mesma casa que você? (incluindo você e os empregados): \_\_\_\_\_

2.2 Com quem você mora atualmente?

- 1. Família de origem (pai, mãe, irmãos/ãs etc.)
- 2. Família própria (cônjuge, filhos/as)
- 3. Sozinho/a
- 4. Com familiares (parentes de modo geral)
- 5. Com outras pessoas

2.3 Destas pessoas, quantas trabalham remuneradamente? \_\_\_\_\_

2.4 A renda da sua unidade familiar é composta:

- 1. Pelo seu salário exclusivamente.
- 2. Pelo seu salário e o de outras pessoas da família.
- 3. Pelos salários e rendas de aluguéis, pensões, atividades comerciais de pequeno porte, etc.

2.5 Faixa de renda de sua unidade familiar em Salários Mínimos (SM)

- 1. Até 5 SM
- 2. De 6 à 10 SM
- 3. De 10 à 15 SM
- 4. De 16 à 20 SM
- 5. De 21 à 25 SM
- 6. De 26 à 30 SM
- 7. Mais de 30 SM

2.6 Qual a sua renda pessoal mensal?

Renda do magistério (renda líquida): R\$ \_\_\_\_\_

Renda de outras fontes: R\$ \_\_\_\_\_

2.7 Quanto desta renda mensal se destina para as despesas da casa?

R\$ \_\_\_\_\_

2.8 Quando obra algum dinheiro, em que você o utiliza?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

AS QUESTÕES A SEGUIR REFEREM-SE A SEUS PAIS

2.9 Ano de nascimento:

a) Pai: \_\_\_\_\_

b) Mãe: \_\_\_\_\_

2.10 Grau de instrução

a) Pai: \_\_\_\_\_

b) Mãe: \_\_\_\_\_

2.11 Ocupação profissional que exerceu por mais tempo

a) Pai: \_\_\_\_\_

b) Mãe: \_\_\_\_\_

2.12 Indique os meios utilizados por seus PAIS para leitura e informação, especificando a frequência

**Código para frequência**

0. Nunca

1. Raramente

2. Algumas vezes no mês

3. Semanalmente

4. Diariamente

**FREQÜÊNCIA**

	<i>Pai</i>	<i>mãe</i>
Jornais	( )	( )
Revistas	( )	( )
Livros	( )	( )
Noticiários	( )	( )

AS QUESTÕES SEGUINTES REFEREM-SE APENAS AO SEU/UA  
COMPANHEIRO/A

2.13 Ano em que nasceu: \_\_\_\_\_

2.14 Grau de instrução: \_\_\_\_\_

2.15 Ocupação profissional que exerce ou exerceu por mais tempo:

2.16 Indique os meios utilizados por seu(sua) MARIDO/ESPOSA/  
COMPANHEIRO(A) para leitura e informação, especificando a frequência.

**Código para frequência**

0. Nunca

1. Raramente

2. Algumas vezes no mês

3. Semanalmente

4. Diariamente

**FREQÜÊNCIA**

Jornais	( )
Revistas	( )
Livros	( )
Noticiários	( )

### 3. CAMPO SÓCIO-ECONÔMICO

3.1 A casa onde você mora é:

- 1. Alugada
- 2. Própria ou financiada
- 3. Cedida

3.2 Qual é o nº de cômodos de sua casa? \_\_\_\_\_

3.3 Assinale os serviços aos quais você tem facilidade de acesso (por proximidade da sua moradia)

- 1. Área Comercial
- 2. Área de lazer
- 3. Creche
- 4. Escola
- 5. Biblioteca
- 6. Igreja
- 7. Meio de transporte coletivo
- 8. Vida noturna (Restaurantes, etc.)
- 9. Posto médico

3.4 Assinale os tipos de serviços públicos com os quais você pode contar na sua casa:

- 1. Água canalizada
- 2. Calçamento de rua
- 3. Coleta regular de lixo
- 4. Luz elétrica
- 5. Rede de esgoto
- 6. Rede telefônica

3.5 Em sua família, quem faz, na maioria das vezes, as tarefas domésticas?

- 1. Você
- 2. Seu/sua esposo/a ou companheiro/a
- 3. Empregada doméstica
- 4. Outra pessoa da família (mãe, irmã, filho/a, etc.)

3.6 Em caso de ter filhos/as menores, quem cuida deles/as, na maior parte do tempo?

- 1. Você
- 2. Seu/sua esposo/a ou companheiro/a
- 3. Empregada/babá
- 4. Outra pessoa da família (mãe, irmã, filho/a, etc.)
- 5. Creche/NEI
- 6. Outra situação. Especifique \_\_\_\_\_

---

3.7 Você tem computador em sua casa?

- 1. Sim
- 2. Não

3.8 Em caso afirmativo, você o utiliza para seu trabalho como docente?

- 1. Sim
- 2. Não

3.9 Você tem e/ou usa a Internet?

- 1. Sim
- 2. Não

3.10 Em caso afirmativo, você utiliza para seu trabalho como docente?

- 1. Sim
- 2. Não

#### 4. INSERÇÃO SÓCIO CULTURAL

4.1 Você vai ao teatro?

1. Raramente  
 2. As vezes  
 3. Frequentemente

4.2 Você vai ao cinema?

1. Raramente  
 2. As vezes  
 3. Frequentemente

4.3 Você vê filmes em vídeo-cassete?

1. Raramente  
 2. As vezes  
 3. Frequentemente

4.4 Você tem costume de ler jornais?

1. Sim                       2. Não

4.4.1 Em caso afirmativo, com qual frequência?

1. Raramente                       3. Diariamente  
 2. Semanalmente

4.4.2 Qual jornal você lê com frequência maior?

---

4.5 Você tem costume de ler Revistas?

1. Sim                       2. Não

4.5.1 Em caso afirmativo, com qual frequência?

1. Raramente                       3. Diariamente  
 2. Semanalmente                       4. Algumas vezes no mês

4.5.2 Cite as revistas que você lê com maior frequência.

---

---

---

4.6 Você tem costume de ler livros?

1. Sim                       2. Não

4.6.2 Procure lembrar os dois últimos livros que você leu e o ano que foram lidos.

LIVROS

ANO DE LEITURA

---

---

4.6.2 Dentre os livros que você leu, algum foi especialmente importante para a sua formação como professor/a?

1. Sim  2. Não

4.6.3 Em caso afirmativo, qual(is)?

---

---

---

4.7 Você tem costume de assistir TV?

1. Sim  2. Não

4.7.1 Em caso afirmativo, com qual frequência?

1. Menos de 1 hora diária  4. Mais de 3 horas diárias  
 2. Entre 1 e 2 horas  5. Varia totalmente  
 3. Entre 2 e 3 horas

4.7.2 Cite os programas de TV os quais você assiste com maior regularidade.

---

---

---

4.8 Você tem ou teve algum tipo de atuação em algum movimento, associação e/ou grupo popular, político, sindical, científico ou religioso?

1. Sim  2. Não

4.8.1 Em caso afirmativo, qual(is)?

---

---

---

---

4.8.2 Você é líder em algum(s) desses grupos? Especifique:

---

---

## 5. TRAJETÓRIA ESCOLAR

5.1 Você fez seu curso de Ensino Fundamental em:

1. Escola pública exclusivamente  
 2. Escola particular exclusivamente  
 3. Escola pública e particular  
 4. Outra situação. Especifique: \_\_\_\_\_

5.1.1 Em que turno?

1. Diurno  2. Noturno

5.2 Você fez seu curso de Ensino Médio em:

- 1. Escola pública exclusivamente
- 2. Escola particular exclusivamente
- 3. Escola pública e particular
- 4. Outra situação. Especifique: \_\_\_\_\_

5.2.1 Em que turno?

- 1. Diurno
- 2. Noturno

5.3 Você cursou o Ensino Superior?

- 1. Sim
- 2. Não
- 3. Está cursando

5.3.1 Em caso positivo, que curso superior você fez/está fazendo?

\_\_\_\_\_

5.3.2 Em caso afirmativo, você fez/está fazendo seu curso superior em:

- 1. Faculdade pública. Qual? \_\_\_\_\_
- 2. Faculdade particular. Qual? \_\_\_\_\_
- 3. Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

5.3.3 Você fez ou está fazendo seu curso superior predominantemente no:

- 1. Período diurno
- 2. Período noturno

5.4 Você fez ou está fazendo algum curso de Pós-graduação?

- 1. Sim
- 2. Não

5.4.1 Em caso afirmativo, preencha o quadro abaixo:

nível	nome do curso	ano de início	ano de término
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

5.5 Você já fez cursos de formação/capacitação profissional promovida pela SME?

- 1. Sim
- 2. Não
- 3. Está fazendo

5.5.1 Em caso afirmativo, cite os cursos que você considerou mais importantes.

Nome do curso

Ano de realização

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.6 Dentre as opções abaixo, quais são seus PLANOS (ligados à vida profissional) para os próximos anos?

- 1. Fazer curso superior
  - 2. Fazer curso de pós-graduação
  - 3. Fazer cursos de reciclagem e aprimoramento profissional
  - 4. Trabalhar em outra atividade dentro da escola
  - 5. Mudar de profissão
  - 6. Deixar de trabalhar
  - 7. Aposentar
  - 8. Tirar licença para tratamento de saúde
  - 9. Tirar licença para resolver assuntos particulares
  - 10. Trabalhar em dois turnos para aumentar a renda
  - 11. Deixar a rede municipal e trabalhar na rede particular
  - 12. Deixar o magistério e abrir o próprio negócio
  - 13. Outros. Especificar \_\_\_\_\_
- 

## 6. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

6.1 Há quanto tempo você trabalha no setor educacional?

- 1. Até 2 anos
- 2. De 3 a 5 anos
- 3. De 6 a 10 anos
- 4. De 11 a 15 anos
- 5. De 16 a 20 anos
- 6. De 21 a 25 anos
- 7. Mais de 26 anos

6.2 Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino?

- 1. Até 2 anos
- 2. De 3 a 5 anos
- 3. De 6 a 10 anos
- 4. De 11 a 15 anos
- 5. De 16 a 20 anos
- 6. De 21 a 25 anos
- 7. Mais de 26 anos

6.3 Há quanto tempo você trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

6.4 Série(s) em que atua nesta escola: \_\_\_\_\_

6.5 Você já trabalhou EM OUTRA escola?

- 1. Sim
- 2. Não

6.6 Em caso afirmativo, em qual rede?

- 1. Estadual
- 2. Municipal
- 3. Particular

6.7 Sua jornada de trabalho, no setor educacional, é de:

1. 20 horas/aula  
 2. 40 horas/aula  
 3. Dedicção Exclusiva

6.8 Qual seu vínculo com a Rede Municipal de Ensino?

1. Contrato temporário  
 2. Efetivo concursado  
 3. Efetivo por tempo de serviço

6.9 Atualmente você exerce outra atividade remunerada, mesmo que informalmente?

1. Sim  2. Não

6.10 Em caso afirmativo, cite as outras ocupações/atividades profissionais que desenvolve:

---

---

---

6.11 A/s escola/s onde você trabalha fica na mesma região onde você mora?

1. Sim  2. Não

6.12 Qual o tempo gasto no percurso casa/escola?

1. Até 30 minutos  
 2. De 30 a 60 minutos  
 3. Mais de 60 minutos

5.13 Você exerceu alguma atividade profissional e/ou remunerada antes do magistério?

1. Sim  2. Não

## 7. PRÁTICA DOCENTE

7.1 Em qual série que você **mais** gosta de trabalhar?

---

7.1.1 Por que?

---

---

---

7.2 Em qual série você **menos** gosta de trabalhar?

---

7.2.1 Por que?

---

---

7.3 Que tipo de influência a Equipe Pedagógica exerce sobre sua prática docente **nesta escola**?

---

---

7.4 Que tipo de influência a Direção da Escola exerce sobre o seu trabalho **nesta escola**?

---

---

7.5 O seu conhecimento da Proposta Curricular do Município ocorre através:

- 1. De leitura individual
- 2. De reuniões pedagógicas
- 3. Da Equipe Pedagógica
- 4. De cursos ou encontros
- 5. Não tem conhecimento

7.6 Assinale as fontes de informação usuais para o planejamento de suas aulas:

- 1. Manual do Professor
- 2. O livro didático do aluno
- 3. Outros livros didáticos
- 4. Livros especializados nas diferentes áreas do conhecimento
- 5. Enciclopédias
- 6. Revistas, periódicos e jornais
- 7. Cadernos de planos de aula de colegas de trabalho
- 8. Equipe Pedagógica
- 9. Proposta Curricular
- 10. TV educativa
- 11. Outros. Quais?

---

---

7.7 Cite os fatores que, na sua opinião, melhor explicam a dificuldade de aprendizagem dos alunos

---

---

---

7.8 Com base na sua experiência como docente, cite as atividades que despertam mais interesse nos alunos e produzem melhores resultados na aprendizagem.

---

---

---

7.8.1 Indique quais os fatores que dificultam o desenvolvimento destas atividades pelo professor.

---

---

---

7.9 Cite os fatores que, na sua opinião, melhor explicam a evasão e repetência na escola.

---

---

---

7.10 Na sua opinião, quais as **duas qualidades** mais importantes que um/a professor/a deve ter?

---

---

---

7.11 Na sua opinião, quais os **três fatores** que seriam fundamentais para a valorização do/a professor/a?

---

---

---

**Muito obrigado!**

Responsável: Terezinha Maria Cardoso  
Fone: 331-9245 – Ramal 2309  
EED/CED/UFSC

### ANEXO III

## QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

### QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

**Objetivo:** Levantar informações sobre os alunos (5ª à 8ª séries) das escolas pesquisadas, buscando coletar dados sobre origem social econômica e familiar, como também, de escolarização

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

#### 1) DADOS PESSOAIS

a) Nome: \_\_\_\_\_

b) Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F

c) Local de Nascimento: cidade/bairro/localidade \_\_\_\_\_

d) Bairro em que mora: \_\_\_\_\_

e) Quanto tempo vive neste bairro: \_\_\_\_\_

#### 2) Dados de Escolarização

a) Série que freqüenta: \_\_\_\_\_

b) É aluno novo nesta escola? ( )Sim ( )Não

c) Onde estudava antes de vir para esta escola? \_\_\_\_\_

d) É repetente na série que freqüenta? ( )Sim ( )Não

e) Já repetiu outras vezes?

( ) Não

( ) Sim. Em que séries? \_\_\_\_\_

f) Para que você estuda? \_\_\_\_\_

f) Pretende continuar estudando após o término do 1º grau?

( )Sim ( )Não

h) Indique três aspectos que considera **positivos** nesta escola.

---

---

---

i) Indique três aspectos que **precisam melhorar** nesta escola.

---

---

---

j) Qual(ais) matéria(s) que você **mais** gosta?

Por que?

---

---

---

k) Qual(ais) matéria(s) que você **menos** gosta?

Por que?

---

---

---

l) Como você caracteriza um **bom** aluno?

---

---

---

m) Como você caracteriza um **mau** aluno?

---

---

---

n) Como você caracteriza um **bom** professor?

---

---

---

o) Como você caracteriza um **mau** professor?

---

---

---

### 3) DADOS FAMILIARES

a) Local de nascimento: Pai \_\_\_\_\_  
Mãe \_\_\_\_\_

b) Escolaridade: **Pai** \_\_\_\_\_  
**Mãe** \_\_\_\_\_

c) Trabalho: **Pai** \_\_\_\_\_  
**Mãe** \_\_\_\_\_

d) Salário aproximado: **Pai** ( ) 1 Salário Mínimo  
( ) 2 Salários Mínimo  
( ) 3 Salários Mínimo  
( ) 4 Salários Mínimo  
( ) 5 Salários Mínimo  
( ) Mais de 5 Salários Mínimo

**Mãe** ( ) 1 Salário Mínimo  
( ) 2 Salários Mínimo  
( ) 3 Salários Mínimo  
( ) 4 Salários Mínimo  
( ) 5 Salários Mínimo  
( ) Mais de 5 Salários Mínimo

e) Irmãos e pessoas que moram unto com a família:

Idade	Sexo	Ocupação	Ajuda em casa

#### 4) TRABALHO

a) Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se você respondeu SIM

b) Quantas horas por dia você trabalha? \_\_\_\_\_

c) Considera que o trabalho atrapalha seu estudo?

( ) Sim ( ) Não

Por que?

---

---

---

d) Tem Carteira de Trabalho assinada?

( ) Sim ( ) Não

e) O que você faz no seu trabalho?

---

---

---

f) Na temporada de verão você tem outras atividades?

Sim       Não

Qual(ais)?

---

---

---

g) Quanto, mais ou menos, você recebe por pelo trabalho que faz?

---

h) Com seu salário, você contribui em casa?

Não

Todo o salário

Metade do salário

Menos da metade do salário

Outros \_\_\_\_\_

i) Quando sobra algum dinheiro, em que você utiliza?

---

---

---

## 5) INSERÇÃO SÓCIO CULTURAL

a) Você tem costume de ler livros?

Sim       Não

b) Procure lembrar dos dois últimos livros que você leu e o ano em que foram lidos:

Livros

Ano de leitura

---

---

---

---

c) Você tem costume de ler revistas?

Sim       Não

d) Cite as revistas que você lê com maior frequência:

---

---

---

e) Você tem costume de assistir à televisão?

Sim       Não

h) Cite os 3 programas de TV a que você assiste com maior regularidade.

---

---

---

i) Você tem costume de assistir a filmes?

( ) Sim            ( ) Não

j) Em caso afirmativo, através de qual veículo?

1. TV            ( )
2. Vídeo       ( )
3. Cinema     ( )

k) Cite os três últimos filmes que você assistiu:

---

---

---

l) Com que pessoas, grupos, associações você convive/participa?

- |                         |         |         |
|-------------------------|---------|---------|
| 1. Vizinhos             | ( ) Sim | ( ) Não |
| 2. Amigos               | ( ) Sim | ( ) Não |
| 3. Conselho Comunitário | ( ) Sim | ( ) Não |
| 4. Grupos de estudo     | ( ) Sim | ( ) Não |

5. Igreja

Qual? \_\_\_\_\_

6. Grupos culturais e artísticos        ( ) Sim        ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

7. Grupos esportivos                    ( ) Sim        ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

**Obrigada pelas informações.**

Responsável: Terezinha Maria Cardoso