

INV 05

370.71
C268p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O POTENCIAL EDUCATIVO DA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DAS SERIES INICIAIS DO PRIMEIRO GRAU.

Terezinha Maria Cardoso

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação, da Faculdade
de Educação da UFMG, como requisito
parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Leila Alvarenga Mafra

BELO HORIZONTE

1991



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 156a. (Centésima Quinquagésima Sexta) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos vinte e nove dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e um, realizou-se na sala no. 307 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para apresentação da defesa da dissertação: "O Potencial Educativo da Organização do Trabalho Escolar na Formação do Professor das Séries Iniciais", da aluna TEREZINHA MARIA CARDOSO. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Leila Alvarenga Mafra - Orientadora, Magda Maria Bello de Almeida Neves e Leda Scheibe. Os trabalhos iniciaram-se às quatorze horas e quinze minutos, com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida os senhores membros da banca examinadora fizeram uma arguição pública à candidata. Após o relato da orientadora, a banca foi unânime em aprovar a dissertação de TEREZINHA MARIA CARDOSO, que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Curso a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Neusa Soares de Miranda Santos, Secretária em Exercício do Curso de Mestrado em Educação, lavrei a presente ata que depois de aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 29 de maio de 1991.

Leila A. Mafra

LEILA ALVARENGA MAFRA - Orientadora

Magda Maria Bello de Almeida Neves

MAGDA MARIA BELLO DE ALMEIDA NEVES

Leda Scheibe

LEDA SCHEIBE

Neusa Soares de Miranda Santos

NEUSA SOARES DE MIRANDA SANTOS

Secretária em Exercício do Curso de Mestrado em Educação
FAE/UFMG

NTAÇÃO DE
UCAÇÃO DA

e noventa
culdade de
mais uma
Potencial
rmação do
A CARDO-
s profes-
a Bello de
ram-se às
ssertação
da banca
Após e
a disser-
Educação,
al em 05
sa Soaree
Mestrado
vada será
ra. Bello

BANCA EXAMINADORA:

Leila A. Mafra

Professora Leila Alvarenga Mafra
(Orientadora)

Leda Scheibe

Professora Leda Scheibe

Magda Almeida Neves

Professora Magda Neves

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



354239109

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Ac. 63245

A minha mãe, cuja história ensinou-me a
luta e a coragem em enfrentar os
obstáculos que a existência nos impõe.

A meu pai, que na sua simplicidade
sempre acreditou e confiou em mim.

Este trabalho não poderia chegar ao seu final sem a presença e o apoio de pessoas que me são muito queridas e que, de diferentes maneiras, contribuíram para que os obstáculos de percurso fossem superados:

Os sujeitos da escola pesquisada, sem eles esse trabalho não seria o que é. As professoras entrevistadas, a disponibilidade, paciência e abertura dos depoimentos tão importantes para a realização desse estudo.

À minha família que apoiou e aceitou minhas ausências. Em especial a minha irmã Zena, suporte emocional e financeiro, sempre pronta a ouvir os queixumes e a leitura de partes do trabalho.

À Thaíssa, a Myriam, a Cecília, o Seu Geraldo e também a Mariza, a Maria Helena, o Paulo e o Milton que me acolheram na sua residência e se tornaram, para sempre, parte da minha família.

À Dê, mais que amiga, irmã e comadre. Presença solidária e querida tanto nos bons momentos de minha vida quanto naqueles de maior tristeza. Junto com ela Alcides, a Deluana, o Loreno e o Hermano, minha outra família, sempre no meu coração.

À Yolanda e o Francisco, amigos imprescindíveis. O afeto, a casa e o computador colocados generosamente à minha disposição.

A Ângela, amiga sempre presente, mesmo à distância, nos longos telefonemas onde chorávamos e ríamos das desgraças e alegrias da feitura de uma tese.

O Berto, amigo do peito, as angústias e esperanças discutidas e divididas nos almoços no Setorial e na nossa sala de estudos na FAE.

A Lú e o Ernani, amigos queridos, convivência sempre estimulante e aconchegante.

Os colegas da FAE, da Pedagogia e do Mestrado, entre eles o Ecio, a Iracê, o Dute, a Lalu, a Teca... o convívio amigo é lembrança para sempre.

Os professores do Mestrado que oportunizaram a releitura de questões educacionais e uma maior compreensão da minha prática, especialmente a Lucília cuja convivência no Grupo de Trabalho foi tão educativa.

Os funcionários da FAE, o Elcio, a Lúcia, a Neuza, a Lú... sempre tão atenciosos e carinhosos para comigo.

A Jeanete e a Josiane, suportes na correção do texto e na organização das referências bibliográficas.

A minha gratidão.

A Leila, ORIENTADORA, MESTRA e AMIGA, cuja paciência minuciosa nas leituras, críticas e sugestões possibilitou o avanço teórico necessário e cuja paciência amiga e carinhosa incentivou a construção desse trabalho. A ela meu especial agradecimento.

RESUMO

Suj. 9

objetivo

Este estudo tem como objetivo o exame do potencial educativo da organização do trabalho escolar no trabalho do professor das séries iniciais. Para tanto, foi selecionada uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em que realizou-se o estudo das práticas cotidianas e das relações sociais que os atores estabelecem entre si, com os meios de trabalho e com a estrutura hierárquica da organização escolar. A metodologia de pesquisa teve caráter etnográfico, utilizando-se de instrumentos tais como Observação Participativa com registros descritivos, Entrevistas Semi-estruturadas e Semi-diretivas, bem como Análise de Documentos. O trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo que o primeiro é de caráter teórico; nos dois seguintes analisa-se a escola, os sujeitos e as relações efetivadas no seu interior, dando ênfase à ação da OTE sobre o trabalho do professor; o quarto se preocupa com as questões de gênero, a relação com a OTE e a consequência na formação/atuação da professora. Concluiu-se que a OTE, em certa medida, pode determinar a qualidade do trabalho da professora e que essa, por sua vez, também pode agir sobre a OTE modificando sua configuração. Entretanto para que a ação da professora seja eficaz é necessário que ela seja fruto de uma reflexão coletiva.

real
met.
res.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	011
CAPITULO I	
Organização do Trabalho	023
1. As Teorias da Organização do Trabalho	024
1.1 A Administração Científica	024
1.2 A Teoria das Relações Humanas	030
1.3 A Teoria da Burocracia	033
2. A Organização do Trabalho na Escola	036
2.1 Organização Escolar e Organização da Produção: correspondência histórica	042
2.2 Organização Escolar e Organização da Produção: o desvelamento da especificidade do trabalho escolar	044
2.3 Organização do Trabalho Escolar: espaço de mediação dos interesses sociais: Produção, Classe, Gênero e Raça	050
3. O Professor e as Teorias da Organização da Escola ...	055
CAPITULO II	
A Escola Pesquisada: a Divisão do Trabalho, Atividades e Funções	064
1. Caracterização da Escola	066
2. Os Sujeitos da Escola	068
2.1 As Professoras	068
2.2 Os Especialistas	070
2.3 A Direção	073

2.4 O Pessoal de Apoio	075
2.5 Os Alunos	077
2.6 Os Pais	079
3. Os Meios de Trabalho	082
3.1 A Cantina	082
3.2 A Biblioteca	083
3.3 O Mimeógrafo	084
3.4 A Reunião Pedagógica	086
3.5 O Colegiado	088
3.6 O CPA - Conselho Pedagógico e Administrativo	089
4. As Condições de Trabalho	090
5. Relação Escola X SMED.....	096

CAPITULO III

As Relações de Trabalho Vividas e Construídas:

o Educativo da OTE	099
Ideologia	104
Alienação	107
1. O Educativo das Relações Sociais na Escola	109
1.1 O Controle do Conflito no Cotidiano Escolar.....	110
1.2 O Controle da Qualidade pela Expropriação Parcial do Trabalho Docente.....	117
1.3 A Mitificação da Individualização do Ensino.....	129
1.4 Os Pais na Produção da Competência da Professora.....	136
1.5 O Aluno: Objeto e Ator da Qualificação da Professora.....	141
1.6 O Conflito entre Competição e Cooperação no Trabalho Docente.....	145
2. O Educativo das Condições de Trabalho	154

1	Orgãos Colegiados: o Respeito à Hierarquia e o Aprendizado da Passividade.....	155
2	Meios de Trabalho: a OTE Taylorizada.....	173
3	As Condições Salariais: a Desvalorização Social do Trabalho Docente.....	190
4	Escola X SMED: o Descompromisso com o Ensino Público	210

AFITULO IV

	Magistério Primário: Trabalho de Mulher	220
	As Categorias de Análise	224
1	Patriarcalismo	224
2	Ambiguidade	228
	Ser Professoras: a importância de trabalhar fora	231
	Esposa e Professora: entre o privado e o público	237
	Sala-dos-Professores: onde se cruzam os espaços e a subjetividade da OTE aparece	252
	CONCLUSÃO	258
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	268

INTRODUÇÃO

I.

9 [A formação do professor sempre foi bastante discutida, havendo hoje, no Brasil, uma vasta produção científica sobre o assunto.] O INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em conjunto com a Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação - REDUC, publicou resumos analíticos de 311 trabalhos relacionados à formação do professor no Brasil, no período de 1960-1980.

X.Y. ARAUJO FILHO (1987), analisando tal publicação, registra os diferentes enfoques teórico-metodológicos dos trabalhos apresentados:

"... os estudos arrolados apontam para questões como: estrutura curricular dos cursos de formação de professores e sua pouca especificidade, dispersão dessas habilitações, especialmente a partir das Leis Nos. 5.540/68 e 5692/71; relação entre as disciplinas e as cargas horárias respectivas, as quais não garantem a formação competente do professor; inadequação entre conteúdos ministrados e as reais necessidades de formação do futuro professor; o que é relevante e significativo para ser ensinado ao futuro professor; relação de conteúdos com as necessidades históricas; relação de conteúdos com as metodologias específicas; materiais didáticos que abordam questões de planejamento, avaliação do processo ensino-aprendizagem e as diversas áreas/disciplinas (Comunicação e expressão, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, História, Geografia, Português, Inglês, etc.); formação geral **versus** formação especial; competência técnica e política do educador; cursos de aperfeiçoamento; treinamentos em serviços,

dentre muitos outros..." (ARAÚJO
FILHO, 1987, p.2)

Observa-se que nos estudos realizados até o presente momento, o processo de trabalho, a organização da escola, o cotidiano escolar, não aparecem como elemento de análise da formação/deformação, qualificação/desqualificação, competência/incompetência do profissional da educação.

Fávero (apud, GATTI, 1987) lembra que a formação do educador é uma realidade que se faz também no cotidiano, e portanto, não deve ser tomada como algo pronto, acabado; ou como uma atividade que se repete indefinidamente. Assim, pensar o cotidiano da escola é pensá-la em sua concretidade, nos sujeitos e nas relações que são estabelecidas no seu interior. E pensar na organização do trabalho escolar como parte integrante na formação do professor. E nesse sentido que o presente trabalho pretende encaminhar-se, procurando desvelar as relações existentes entre

OTE e formação do professor das séries iniciais. A organização do trabalho escolar é aqui assumida como um processo histórico cujo desenvolvimento está relacionado à história do processo de organização do trabalho na sociedade, e conceituada enquanto relação (entre os sujeitos, os meios de trabalho e os órgãos gestores da escola).

E hipótese desse estudo que o professor, enquanto sujeito histórico na organização do trabalho escolar, sofre a ação da mesma, modifica a si próprio e adequa sua prática a esse organização, em contrapartida age sobre ela modificando-a e nela imprimindo sua marca. Não há pois uma determinação absoluta, mas uma ação recíproca em que ambas as partes se afetam e se

modificam.]

Postula-se também que, nesse processo de mediação a ação do professor é por sua vez influenciada pelas relações que estabelece com os demais sujeitos na OTE e pelos vínculos políticos que mantém na sociedade.

Tais pressupostos direcionaram a pesquisa no sentido de investigar o potencial educativo da OTE na formação do professor das séries iniciais (1a. a 4a. série), através da observação do cotidiano desse professor na sua relação com os demais elementos da OTE. Mais especificamente, procurou-se conhecer e analisar o movimento de qualificação/desqualificação que a atual OTE confere ao docente dessas séries, buscando nele possíveis formas de operação ou modificação das ações que corroboram à qualificação imposta e que revelem uma prática pedagógica articulada com um processo de transformação da sociedade e da escola.

I.

Para a realização desse trabalho, elegeu-se o estudo do cotidiano de uma dada escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A escolha dessa escola deu-se em primeiro lugar, pelo fato da mesma ter uma oferta de matrícula concentrada na 1a. a 4a. série, área de interesse da pesquisadora. Ser uma escola considerada como de "boa qualidade" e ter no seu quadro de funcionários especialistas em educação - supervisor e orientador.. Um segundo motivo, deveu-se ao fato de não ter sido colocado nenhum impedimento ao acesso e permanência da pesquisadora na escola.

Partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa sobre a formação do professor carece de análises da escola, a

partir de um ponto de vista microssocial para avançar no conhecimento das questões concretas e teóricas que se colocam sobre os sujeitos e as relações sociais que são efetivadas no seu interior, optou-se pela pesquisa de tipo etnográfico do cotidiano escolar.

De acordo com ANDRE (1989, p. 39):

"E captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos - que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo."

A pesquisa de tipo etnográfico mostrou-se assim a mais adequada para o estudo do cotidiano escolar. As características e técnicas desse tipo de abordagem permitem que as "experiências e vivências dos sujeitos que participam e constroem o cotidiano escolar" (Idem, p.37) possam ser melhor apreendidas pelo pesquisador.

O tempo de permanência no campo de pesquisa, o contato direto e prolongado com os sujeitos e as situações vivenciadas, são características fundamentais dessa abordagem. Para a realização desse estudo a pesquisadora vivenciou o cotidiano da escola analisada durante todo um semestre letivo, nos períodos matutino e vespertino, bem como participou das reuniões e festas promovidas fora do horário de trabalho, à noite e aos sábados.

A princípio os sujeitos não sabiam exatamente quem era aquela pessoa que todos os dias ia à escola e ficava na sala dos

professores ouvindo conversas. A direção apresentou-a como pesquisadora apenas para o turno matutino; para o turno vespertino, falou que era estagiária "para ser mais fácil", segundo a mesma. As professoras desconfiavam do tipo de estágio que era feito, uma vez que não envolvia a orientadora e tampouco a supervisora - estágios comuns na escola. No caderno de observações encontra-se o registro desse fato, que vale a pena ser transcrito:

"A diretora falou que eu era estagiária por ser mais fácil, segundo ela. De certa maneira forcei a explicação: quando uma professora perguntou quem eu era, falei que era estagiária de nada e olhei para a diretora. Houve risos, mas também a explicação. Ao saberem que era pesquisadora não deram mais bola para mim, tampouco mostraram interesse pelo assunto da pesquisa. O contrário acontece no turno matutino quando, de vez em quando, sou questionada sobre o que quero da escola."

No início, a presença da pesquisadora era motivo de piadinhas desconfiadas do tipo: "não vão assustar a menina", "cuidado com o que falam que ela anota tudo e faz relatório". Havia uma certa desconfiança e constantemente falavam para que não ligasse para as "bobagens" que eram ditas. Aos poucos, com a convivência, o gelo foi sendo quebrado, os sujeitos conversavam mais tranquilamente. Aos poucos foi estabelecida uma relação de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos que a procuravam para apresentarem dados que acreditavam ser relevantes para o trabalho:

"W. queria a minha avaliação da proposta de supervisão que foi apresentada às professoras."

"T. falou-me da fofoca de que as duas últimas

reuniões [pedagógicas] foram preparadas para mim. Para que eu fale bem da escola na tese."

"Quando cheguei, V. disse que eu perdi: está desde antes das sete horas rodando sem parar. Ela já sabe que observo a intensidade do uso do mimeógrafo." (fragmentos...)

Essa participação da pesquisadora no cotidiano escolar não é suficiente para caracterizar a pesquisa como sendo do tipo "participante", uma vez que os objetivos e hipóteses foram laborados em momento anterior a ida à campo. Tampouco pode ser vista como "pesquisa-ação", já que não houve intenção de intervenção por parte da pesquisadora. R

"A pesquisa do tipo etnográfico pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador ou do grupo pesquisado, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que de uma proposta intencional de intervenção." (Idem, p.38)

Outra característica peculiar dos estudos etnográficos é a existência de um esquema flexível de trabalho que permite, por um lado a obtenção de grande quantidade e variedade de dados descritivos e a construção da estrutura teórica ao longo do processo de pesquisa. Entretanto é necessário salientar a necessidade de se ter um caminho teórico definido; o que se propõe é a utilização da vigilância epistemológica para não forçar o objeto a falar o que para ele é impossível falar, e permitir que a fala do objeto reconstrua e dê contornos mais claros e precisos ao caminho teórico escolhido.

As técnicas adotadas para a coleta de dados foram, além da observação participante - método básico da pesquisa etnográfica-, a entrevista semi-estruturada e semi-diretiva assim como o estudo de documentos. R

Para o registro das observações foram utilizadas anotações em cadernos - os diários de campo. O gravador foi usado apenas para as entrevistas, tendo em vista a manifestação contrária tanto ao seu uso nas reuniões, como evidencia o seguinte fragmento do caderno de observações:

"... perguntei a elas se poderia utilizar o gravador. Antes mesmo delas responderem, já sabia pelo retesamento e silêncio que seria prejudicial a utilização do mesmo. Depois de as professoras dizerem que preferiam que eu não gravasse a reunião, comuniquei que, mesmo elas autorizando eu não o faria pela reação que tiveram ao serem consultadas."

Procurou-se fazer as anotações, sempre que possível e conforme a situação a ser descrita, após o momento observado. O "caderninho" foi sempre motivo de curiosidade por parte dos sujeitos, no entanto, sempre respeitaram a privacidade da pesquisadora em não querer mostrá-lo, mesmo assim em vários momentos brincaram afirmando que iriam roubá-lo:

"Desde ontem, X. vem me espicaçando por causa do meu caderno, onde fico tanto tempo anotando. Ela diz que quer lê-lo para ver se minhas impressões batem com as dela. Disse-lhe que o caderninho era segredo de Estado, mas que as minhas impressões ela poderia ler na tese que eu deixaria na escola."

"Y. disse que estava planejando roubá-lo para ver o que tem dentro." (fragmentos...)

A observação não foi um momento fácil. A variedade de dados que se apresentavam era, por assim dizer, desesperadora. Eram tantos e aparentemente tão dispares que inicialmente a pesquisadora sentiu-se perdida, não enxergando aquilo que queria ver. Aos poucos e à medida que, junto com a orientadora, lia e analisava os registros efetuados e iniciava um processo de

estruturaco terica e busca de novas leituras, as "coisas" ram clareando e os olhos acostumaram-se a olhar mais tidamente para essa ou aquela situao. As vrias leituras e leituras das observaes registradas propiciaram uma primeira modificao das anotaes em categorias que foram utilizadas como temas para a entrevista.

O modelo de entrevista utilizado nessa pesquisa pode ser caracterizado como sendo semi-estruturada e semi-diretiva. Semi-estruturada no sentido de que temas chaves orientaram a conduo a entrevista, deixando liberdade ao entrevistado para relatar para alm do tema proposto. Semi-diretiva porque reservou-se ao entrevistador chance de intervir a fim de obter informaes teis o esclarecimento do tema. De acordo com GOULART:

"A escolha de um instrumento com tais caracteristicas assegura vantagens no contexto da descoberta, pois o entrevistador pode ser estimulado pelas respostas do entrevistado a desenvolver novas idias sobre o fenmeno pesquisado, indo alm da formulao inicial do problema. Alm disso, pode-se ser mais flexivel, adaptando a abordagem aquilo que parea mais proveitoso para uma dada situao ou para certa pessoa. Por outro lado, uma certa diretividade na conduo do trabalho e um pouco de estruturao da entrevista trazem vantagens no contexto da justificao, pois asseguram relativa uniformidade no comportamento do entrevistador e evitam digresses desnecessrias." (GOULART, 1989, p.26)

Algumas dificuldades apareceram durante o processo de entrevista ocasionadas por motivos tais como:

a. o uso do gravador que, para algumas entrevistadas, constituiu ameaa, quer pelo no costume do uso do aparelho, quer pelo receio de fixao do depoimento e a impossibilidade de neg-lo. Era comum o questionamento sobre quem ouviria a fita e sobre como

ria utilizada a informação. Tentou-se contornar esse problema afirmando que a única pessoa a ter acesso à gravação seria a entrevistadora e que o depoimento, ao ser utilizado na redação da dissertação, não seria identificado como sendo dessa ou daquela pessoa.

O caráter de desabafo assumido por algumas entrevistadas não pode ser contornado. No tema proposto sobre a questão de gênero, quando a pesquisadora perguntava o que é ser mulher, mãe, dona-de-casa e professora, houve duas situações em que as entrevistadas choraram muito obrigando a entrevistadora, estupefata, a desligar o gravador e interromper a entrevista até que as mesmas se acalmassem. A entrevistadora, talvez pelo fato de ser mulher e sofrer pressões idênticas, não soube ou não conseguiu "tirar proveito" da situação em benefício da pesquisa.

A falta de empatia entre entrevistador e entrevistado é fator determinante e perturbador do processo de comunicação. Em uma entrevista não se conseguiu estabelecer o clima de empatia e confiança necessário para o desenvolvimento da mesma. Esse fato tornou o momento angustiante para a entrevistadora (e certamente também para a entrevistada) que, apesar de todas as técnicas - olhos nos olhos, sorriso nos lábios, sinal de assentimento com a cabeça e com os "hãhãs" - não conseguiu fazer com que a entrevistada parasse de olhar para o teto e entabulasse um bate-papo descontraído. O resultado foi uma entrevista rápida de trinta minutos, quando a maioria ultrapassou os noventa minutos.

Por outro lado, mesmo estabelecendo o clima de empatia e a entrevista transcórre num bate papo descontraído, uma das

entrevistadas recusou-se a conversar sobre temas que envolviam questão de poder. Talvez esse fato tenha ocorrido por algum problema da entrevistadora que não soube intervir no momento preciso.

Apesar das dificuldades acima arroladas, a entrevista se constituiu o instrumento mais adequado para a Coleta de Dados. As informações obtidas através dela superam, em qualidade e variedade, as que são fornecidas por outros instrumentos. Por outro lado, o contato direto permite captar, nas interrupções, lapsos, alterações de voz e da expressão facial, dúvidas e desconfortos do entrevistado, o que enriquece sobremaneira os dados coletados.

De posse das entrevistas gravadas, procedeu-se a sua transcrição. A pesquisadora optou por transcrever ela mesma as gravações, uma vez que, quanto maior for o contato com o material coletado, com mais facilidade se processa a codificação dos depoimentos.

A codificação é necessária para a criação das categorias que "indicarão as tendências mais marcantes ou mais significativas na problemática estudada" (Idem, p.44). Para a laboração das categorias foi efetuado uma leitura exaustiva dos depoimentos transcritos, procedimento realizado anteriormente para os registros das observações, até que a pesquisadora, impregnada, "molhada até os ossos" de seu conteúdo evidenciou os elementos, expressões e tendências mais significativas para a análise.

Para a análise utilizou-se de fragmentos dos discursos dos entrevistados que se mostraram relevantes para a interpretação

e estava sendo efetuada. Procurou-se não ficar restrito ao conteúdo manifesto dos dados coletados, antes houve um esforço em aprofundar-se, à luz de categorias teóricas de análise, clareando mensagens implícitas, os pontos não revelados e as dimensões ambíguas e contraditórias do discurso.

I. Este trabalho foi dividido em quatro capítulos, além da introdução. O primeiro - A Organização do Trabalho - constitui numa visita à teoria construída, até o momento, acerca da organização do trabalho fabril, organização do trabalho escolar e o tratamento que dispensam à figura do professor.

Enquanto no ^esegundo capítulo - A Escola Pesquisada: a Organização do Trabalho, Atividades e Funções - examina-se a organização formal da escola, estabelecendo-se um contato com o mundo imediato assim como se apresentou nas observações. No terceiro capítulo - As Relações de Trabalhos Vividas e Construídas: o Educativo da OTE - a análise se volta para as relações sociais decorrentes da organização do trabalho escolar. Examina-se a inserção dos sujeitos na estrutura hierárquica do trabalho e as relações que os mesmos estabelecem entre si e com os meios de trabalho, buscando compreender a relação entre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor e as relações de dominação e submissão a que são submetidos na estrutura formal e informal da OTE. Procurou-se ainda identificar momentos de transformação de um nível de consciência e de ação em direção à modificação dessas relações.

O quarto e último capítulo - Magistério Primário: Trabalho

A Mulher - é dedicado ao exame das questões de gênero no trabalho de docência. As relações patriarcais em consonância com a organização capitalista do trabalho escolar sugerem algumas possíveis explicações para a submissão ao controle que a professora apresenta, bem como a aceitação passiva das condições salariais e de trabalho a que é submetida no cotidiano de sua atividade profissional.

A organização do trabalho constitui, portanto, a base para a análise da qualificação/desqualificação, competência/incompetência, formação/ de-formação do professorado brasileiro, tão anunciada e denunciada nos Encontros de Formação do Educador realizados ao longo dos anos oitenta, e já configurado como senso comum para a sociedade como um todo. Assim sendo, esse trabalho pode representar uma contribuição para a reflexão sobre os obstáculos existentes e os avanços necessários à modificação desse quadro, tendo em vista o processo de democratização da sociedade brasileira e a contribuição de uma prática educativa mais afinada com esse processo.

Remo

CAPITULO I

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

"A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco (...) Mas não se deve identificá-los."
(Karl Marx)

Pode-se parafrasear Marx e afirmar que a anatomia da organização do trabalho fabril é a chave para se entender a anatomia da organização das instituições sociais e dentre elas a organização do trabalho na escola. Entretanto, a produção material isoladamente não contém todos os elementos e especificidades constitutivos do trabalho escolar. Esta não é idêntica e tampouco se explica totalmente pela organização fabril, muito embora reflita os princípios gerais da mesma, uma vez que é parte constituída das sociedades burguesas, servindo aos seus interesses em termos de formação/preparação técnica e ideológica.

Não cabe nesse momento refazer o histórico da organização da fábrica, identificando os vários estágios pelos quais passou desde a cooperação simples até a maquinofatura. Antes acredita-se que, para os fins desse trabalho, seja mais adequado apresentar e discutir o estudo das principais teorias da organização contemporânea, a começar pela escola da Administração Científica, a Teoria das Relações Humanas e a Teoria da Burocracia, situando-as no processo de desenvolvimento do capitalismo, na medida que representam um movimento dinâmico de respostas às demandas do próprio processo de expansão e concentração de capital em diferentes momentos, surgem como respostas as necessidades específicas do capital e

Pg. Fern. Tec.

assistência do trabalhador às formas de organização que prevalecem. Vão sendo assim transformadas no capitalismo superando limitações de teorias anteriores e complementando-as segundo os diferentes momentos do seu desenvolvimento. Essas teorias, de certa forma, fazem parte também do universo teórico dos administradores escolares, podendo-se dizer que se estruturaram, nesse caso, senso comum. De acordo com os princípios dessas teorias é que está assentada a atual organização do trabalho na indústria e na escola, já que se estruturaram no processo de desenvolvimento e expansão do modo de produção capitalista e de sua cultura.

Teoria Adm. Cient., RH e Box.

AS TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

1 A Administração Científica

Mais facilmente reconhecida como taylorismo, por ter sido Taylor o seu fundador, a Administração Científica caracteriza-se como sendo o movimento de racionalização do trabalho, implantado e difundido no mundo da produção capitalista no início desse século. Seu surgimento vem responder às necessidades de expansão do capitalismo que, naquele momento, se encontrava em processo de transição, de liberal para monopolista. A transformação da empresa patrimonial em burocrática, como também a substituição da energia a vapor pela eletricidade são características que possibilitaram a elaboração da Administração Científica. Nesse sentido, para TRAGTEMBERG (1985, p.195) o taylorismo é a "tradução administrativa da lógica e dos interesses da burguesia, num momento dado de seu desenvolvimento".

Do movimento, iniciado na virada do século XIX para o século XX, participaram além de Taylor (1856-1915), Fayol, Gilbretch, Ford, entre outros. A Taylor, no entanto, atribuiu-se a formulação mais ampla de princípios e técnicas racionalizadoras, sistematizadas no seu livro "Princípios de Administração Científica", editado pela primeira vez em 1911.

A administração científica, segundo Taylor

Taylor "consiste fundamentalmente em certos princípios gerais ou numa filosofia, aplicável de muitos modos, mas a descrição do que algumas pessoas acreditam ser o melhor meio de implantar esses princípios gerais não deve ser, absolutamente confundidas com os princípios em si." (TAYLOR, 1987, p.45)

Portanto, para que se tenha uma compreensão mais clara do pensamento de Taylor, faz-se necessário esclarecer a divisão que o mesmo fez entre princípio e técnica. De acordo com SEGNINI (1986, p.83) os princípios tayloristas:

Taylor "privilegiam o controle da reprodução do trabalhador coletivo enquanto que as técnicas tayloristas são a resposta econômica à reprodução do capital, isto é, ao estabelecimento de uma forma mais racional, de extração de mais-valia, e ambos têm como objetivo a economia de tempo de trabalho".

Taylor aponta quatro princípios que objetivam a melhor forma de concretizar os seus métodos. São eles:

1. Princípios do planejamento ou do trabalho científico. A análise científica do trabalho tratava do estudo do trabalho concreto do operário, dos movimentos realizados por ele para a efetivação de uma tarefa dada. O Estudo do movimento visava a distinção e eliminação dos gestos inúteis para que o trabalho pudesse ser intensificado. Esta análise era acompanhada do registro do tempo

gasto à execução dos movimentos necessários à efetuação daquela tarefa.

2. Princípio da seleção e treinamento científico. Esse princípio está intimamente ligado ao anterior, pois a gerência, pelo estudo dos tempos e movimentos, retém a melhor maneira de se executar cada tarefa:

"o trabalhador adequado pode ser escolhido mais facilmente, pois o que se procura não é um homem que conheça um ofício ou que tenha várias habilidades para desenvolver qualquer trabalho." (VARGAS & FLEURY, 1983, p.21)

Não há necessidade de homens extraordinários, antes do trabalhador certo para o trabalho certo. Para tanto era necessário selecionar os trabalhadores de acordo com suas aptidões e treiná-los para produzirem mais e melhor de acordo com o método planejado pela gerência. Em lugar de observar outro operário a trabalhar, o novo operário deveria ficar atento às ordens dos instrutores que lhe indicavam quando e como fazer este ou aquele movimento, dizendo-lhe também o momento e o tempo certo para o descanso.

3. Princípio do controle. Controlar o trabalho para se certificar de que o mesmo está sendo executado de acordo com as normas estabelecidas e segundo o plano previsto (CHIAVENATO, 1983). Uma nova estrutura administrativa era criada, surgindo os departamentos de controle de qualidade, de tempos e métodos, programação e controle da produção, tarefas antes desempenhadas pelo coletivo dos trabalhadores sob a supervisão do contramestre. Para que esse princípio se efetivasse era mister que se criasse "um espírito de profunda cooperação entre a direção e os

trabalhadores." (TAYLOR, op. cit., p.23)

4. Princípio da execução. Em outras palavras: "atribuição científica do trabalho intelectual à gerência e do manual ao trabalhador" (SEGNI, op. cit., p.83), para que a execução do trabalho se tornasse mais disciplinada.

Quanto às técnicas, Taylor destaca: incentivo monetário ao trabalhador, prometendo promoção ou elevação do salário; seleção científica dos operários; separar as funções de preparação e execução com a definição precisa das atribuições competentes a cada uma delas; análise metódica do trabalho operário (estudo de tempos e movimentos); controle da execução do trabalho.

Taylor estudou o trabalho pesado, braçal, não qualificado, o que resultou o desconhecimento da fadiga nervosa e uma maior preocupação com a fadiga muscular. Definiu as atribuições do administrador com uma visão de homem que pressupõe os indivíduos como seres infantilizados, preguiçosos e ineficientes por natureza e com baixo nível de compreensão. (TRAGTEMBERG, op. cit., p.77) Para o trabalhador o taylorismo significou uma profunda transformação em sua qualificação. A extrema especialização a que foi submetido implicou, por um lado, o desconhecimento e alienação da atividade de seu trabalho, uma vez que passou a desconhecer a totalidade do processo de produção. Por outro lado, a especialização barateou os custos de sua qualificação, facilitando sua substituição. Desse modo, o trabalhador tornou-se descartável.

O taylorismo representou uma transformação profunda na organização do trabalho. A separação das funções de concepção e execução, a rotinização dos movimentos para a execução de

determinada tarefa, além de diminuir a porosidade e aumentar a produtividade do trabalho, foi uma estratégia política para retirar das mãos do trabalhador o poder de decisão pretendendo com isso a

1509 "despolitização do espaço da fábrica, quebrando e fragmentando as organizações formais e informais dos trabalhadores no controle do processo de produção" (DE DECCA, 1983, p.69)

Segundo DE DECCA, o lugar privilegiado do taylorismo é a fábrica. No entanto, para que ele possa funcionar como estratégia de controle sobre o trabalhador, ele tende a penetrar nas demais instituições sociais, sejam elas escolas, hospitais, etc.

"Sua ação e penetração é silenciosa e acompanha todos os momentos de organização das instituições (...) carregando consigo todo o seu aparato de controle e disciplinarização." (Idem, p.63)

Amplamente difundido na organização do trabalho industrial, principalmente nas fábricas montadoras de automóveis e produtos metalúrgicos, o fordismo também faz parte do universo da literatura da organização do trabalho escolar, apesar de menos acentuada.

O fordismo, dentro da Escola de Administração Científica, é entendido como desenvolvimento da proposta taylorista de organização do trabalho. Ford absorve e ultrapassa a lógica taylorista à medida que desenvolve e aprofunda as formas de controle capitalista sobre o trabalho operário, bem como introduz inovações quanto à regulação de conjunto do sistema, ao introduzir a linha de montagem e elementos de uma nova política

de salários.

Com a linha de montagem o processo de trabalho tornou-se mais compacto, visto não mais haver necessidade de operário se locomover, pois as peças a serem trabalhadas passavam diante dele sobre uma esteira rolante. O operário, nessa forma de organização, é fixado em um posto onde executa determinada tarefa. A introdução desse novo método de trabalho teve como resultado, a desqualificação operária motivada pela extrema simplificação dos trabalhos, de acordo com os princípios lançados por Taylor. Um outro resultado foi a intensificação do trabalho, com a diminuição da porosidade, à medida que o operário foi obrigado a seguir a cadência imposta pela esteira rolante.

Os elementos de uma nova política de salários, onde se estabelece um novo uso capitalista do salário, visavam sobretudo quebrar a resistência dos trabalhadores quanto à introdução da linha de montagem. Essa política consistia em aumentar os salários bastante acima do salário médio vigente; no entanto, uma vez assegurada uma estabilidade quanto ao fluxo de mão-de-obra, adotou-se critérios que regulavam o acesso ao novo salário. Critérios esses, que correspondiam à implantação de rigorosa disciplina do trabalho. (FERREIRA, 1987, p.16)

A automação, segundo DEJOURS (1987) não traz com ela uma nova organização do trabalho, apenas potencializa a forma taylorizada. Para ele, é inegável que com a robotização houve uma redução dos empregos desqualificados e repetitivos. Entretanto "o objetivo principal desse processo é suprimir empregos e não eliminar tarefas repetitivas" (DEJOURS, p.10). A troca do trabalho humano para o automatizado significa para a empresa

aumento de produtividade e de qualidade dos produtos, assim como a redução dos custos, uma vez que os salários e os custos sociais tendem a subir mais rapidamente do que o preço do robô. } R

1.2. A Teoria das Relações Humanas

"Da sociedade norte-americana da fase inicial, acumulação para a fase da abundância e alta produtividade, resolvidos os problemas económicos mais imediatos, têm lugar na empresa os problemas humanos que começam a ser atendidos. E quando dá o surgimento da Escola das Relações Humanas com Elton Mayo" (TRAGTENBERG, op.cit., p.80)

A Teoria das Relações Humanas, também denominada Escola Humanística da Administração, nasceu da necessidade de "humanizar" o ambiente de trabalho. Sua proposta era de corrigir a tendência desumanizante dos métodos rigorosos, científicos e precisos, aplicados pela Administração Científica, aos quais os trabalhadores eram submetidos (CHIAVENATO, op.cit.). R

Mayo, a partir das experiências realizadas na Westinghouse Electric Company's Hawthorne Works (1927-1932), estabelece uma nova concepção de administração a partir de uma nova visão da natureza do ser humano: o homem social, indo de encontro à concepção que a Administração Científica tinha do homem enquanto ser económico (CHIAVENATO). A partir dessa nova forma de pensar o homem, bem como a partir dos resultados da experiência de Hawthorne, delineou-se os princípios básicos da Escola de Relações Humanas:

1. O nível de produção é estabelecido por normas sociais e não pela capacidade fisiológica do empregado, como afirmava a Teoria da Administração Científica. Quanto mais integrado ao grupo de

trabalho, tanto maior será a disposição do operário para produzir.

2. As recompensas e sanções não-econômicas, isto é, sociais e morais, influem significativamente no comportamento dos trabalhadores e limitam, em grande parte, o resultado de planos de incentivo econômico. (ETZIONI, 1976, p.57)

3. O comportamento do indivíduo se apoia no grupo. Os trabalhadores, na maioria das vezes, reagem como membros de grupos, e não como indivíduos isolados.

4. A empresa passou a ser vista como uma organização social composta de diversos grupos informais. Grupos estes que constituem a organização humana da empresa, cuja estrutura nem sempre coincide com a organização formal da mesma, estando, muitas vezes, em contraposição à organização formal estabelecida pela direção. (CHIAVENATO, op.cit., p.105)

5. O conteúdo e a natureza do trabalho têm enorme influência sobre o moral do trabalhador. Certos trabalhos, maçantes e repetitivos, afetam negativamente as atitudes e a eficiência do trabalhador.

6. A importância da liderança informal, isto é, que surge a partir do grupo, para o estabelecimento e imposição das normas de grupo.

Na indústria, os princípios da Escola de Relações Humanas estão subjacentes a dois novos modelos de organização do trabalho: o Enriquecimento de Cargos e os grupos Semi-autônomos.

O método de Enriquecimento de Cargos admite que as necessidades individuais poderiam ser satisfeitas com a valorização de cargos isolados, isto é, cargos com maior

variedade de tarefas, no qual o trabalhador tenha o sentido de maior responsabilidade e controle sobre a realização do produto.

Os grupos semi-autônomos pressupõem que se atribua tarefa a um grupo, tendo este liberdade de organizar e planejar seu trabalho, desde que complete a tarefa no prazo, no custo e na qualidade previstas pela gerência.

Palloix (1982) analisa que a recomposição das tarefas não chega a questionar a divisão do trabalho, sendo apenas uma adaptação de processos de trabalho na produção em massa (taylorismo e fordismo) a novas condições de controle da força de trabalho.

Segundo Tratemberg, para Mayo

"a cooperação dos operários reside na aceitação das diretrizes da administração, representando uma escamoteação das situações de conflito industrial. Nesse sentido ele continua a linha clássica taylorista, este acentuava o papel da contenção direta, aquele a substitui pela manipulação." (op.cit., p.82)

A Teoria das Relações Humanas procura a harmonia da organização pelo uso da Psicologia Social e da Sociologia Industrial que, através de pessoal especializado, manipulam os conflitos e transformam a resistência dos trabalhadores em problema de inadaptação. Essa visão dos conflitos como meros desajustes se dá porque, para Mayo, assim como para Taylor, os interesses dos trabalhadores são os mesmos que os da administração da empresa, quando, na realidade, existe a oposição de duas lógicas: a do patrão, que busca maximizar o lucro, e a do operário, que busca maximizar seu salário. Na verdade o objetivo de ambas as teorias permanece o mesmo: controle do

trabalhador com vistas a uma maior racionalização do trabalho. (TEIXEIRA, 1985)

Para o trabalhador, a Escola de Relações Humanas teve como consequência a desmobilização das grandes centrais sindicais norte-americanas que centralizavam a mão-de-obra. As inquietações trabalhistas são apaziguadas através da psicologização dos problemas do trabalhador, uma vez que:

"...representa a **evitação e a negação** - no sentido psicanalítico - em nível institucional do conflito de classes, procurando alcançar a maior produtividade por intermédio de entrevistas de diagnóstico do candidato a trabalhador com os inevitáveis testes de personalidade, criando uma rede de **serviços sociais** na empresa, o sempre presente **jornalzinho interno**, a assistência **personalizada** de casos, mantendo cursos e cursilhos que impõem sub-repticiamente **maneiras de pensar, sentir e agir** através das quais é transmitida a ideologia dos donos da vida". (FRAGTEMBERG, op.cit., p.189)

1.3. Teoria da Burocracia

A Teoria da Burocracia, enquanto teoria administrativa da empresa privada, é sistematizada na década de 40, a partir dos trabalhos de Max Weber. Segundo Chiavenato, seu desenvolvimento se deu em função, em primeiro lugar, da fragilidade das Teorias Clássica e das Relações Humanas, que não possibilitavam uma abordagem global dos problemas organizacionais. Em segundo, a evolução da empresa capitalista que exigia modelos organizacionais mais definidos e racionais. Por último, o ressurgimento da Sociologia da Burocracia, a partir da leitura dos trabalhos que Max Weber realizou na Alemanha no período anterior à primeira guerra mundial.

Tragtemberg, no seu livro Burocracia e Ideologia, a partir de conceitos hegelianos, analisa a burocracia enquanto forma de poder. Sua análise, enquanto poder político, "antecede em séculos a emergência da burocracia determinada pelas condições técnicas da empresa capitalista, oriunda da Revolução industrial" (op.cit., p.28).

Para Weber, burocracia é sinônimo de organização. Um sistema no qual a divisão do trabalho se dá racionalmente, onde existe coerência da relação de meios e fins visados.

Motta (1981, p.7) define burocracia como sendo uma

"estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais."

ou ainda:

"... a burocracia fundamenta-se em regras de caráter geral, impessoal e altamente abrangente, expressando-se numa forma de conduta organizada segundo rotinas pré-estabelecidas, à qual repugna o novo, o inesperado. Segue-se também uma divisão metódica de trabalho, que se traduz em papéis bem definidos, cujo desempenho se dá de acordo com uma descrição precisa de direitos e deveres, que é, entretanto, estabelecida e modificada pelos ocupantes dos níveis mais altos do próprio grupo." (MOTTA, 1984, p.38)

De acordo com Chiavenato, a burocracia:

"é uma forma de organização humana e que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível ao alcance desses objetivos." (op.cit., p.277)

Popularmente a empresa administrada burocraticamente é tida como uma organização onde nada é resolvido com rapidez e eficiência, onde tudo é feito através de papéis que passam de mão

em mão, sem que se decida como e/ou a quem cabe solucionar o problema. No entanto, ao contrário do que se acredita a nível do senso comum, a organização burocrática é uma organização eficiente por excelência. Para a obtenção da eficiência da organização, é necessário detalhar antecipadamente como e por quem deverão ser executadas as tarefas.

A empresa burocraticamente organizada tem, segundo Max Weber, como características principais: o predomínio do formalismo nas comunicações; a existência de normas e regulamentos escritos; estrutura hierárquica de autoridade; divisão horizontal e vertical do trabalho que atende a uma racionalidade e busca a eficiência da organização; a rotinização e estandarização dos procedimentos, isto é, as regras e normas técnicas regulam o fazer do trabalhador; a impessoalidade nas relações; o recrutamento de quadros baseado no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais e políticas; a profissionalização do funcionário à medida que a burocracia exige que ele seja um especialista e assalariado; a separação entre a propriedade e a administração, isto é, os administradores da burocracia não são seus donos; a previsibilidade do funcionamento, sendo que tudo na burocracia é feito com o objetivo de prever antecipadamente todas as ocorrências e rotinizar sua execução, tendo em vista maximizar a eficiência do sistema. (CHIAVENATO, op.cit., p.282-8)

A internalização extremada de alguns desses princípios, no entanto, podem ocasionar disfunções na organização. Por exemplos: um exagerado apego aos regulamentos; excesso de formalismo e de papelório ou mesmo a extrema especialização dos funcionários.

fazem com que a empresa não tenha a flexibilidade para a execução eficiente das tarefas. Advém daí a definição popular de burocracia como algo ineficiente e demorado.

A Teoria Burocrática da Administração constitui-se em continuidade evolutiva tanto do taylorismo como da Teoria das Relações Humanas. Elas fazem parte da mesma lógica burocrática de racionalização (maximização dos lucros e diminuição dos custos) e dominação. Têm como princípio básico a separação entre planejamento e execução das tarefas, retiram do trabalhador o saber sobre o seu trabalho, transformando-o em mero cumpridor de ordens, disciplinado executor de tarefas por outros pensadas.

Por sua vez, a burocracia, enquanto forma de poder, apresenta-se como uma concepção de mundo (ideologia) que perpassa as demais Teorias de Administração, à medida que os princípios apresentados por Weber como característicos da organização burocrática estão presentes tanto na Teoria da Administração científica, quanto na Teoria das Relações Humanas.

2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: uma visita à teoria

A análise da existência de relações entre educação e produção, educação e desenvolvimento econômico foi desenvolvida no início da década de 60 pela teoria que ficou conhecida como Teoria do Capital Humano. A partir dessa teoria - que teve SHULTZ como um dos pioneiros na sua divulgação - a educação passou a ser vista como elemento decisivo no desenvolvimento econômico do país, à medida que a prática educacional é reduzida a um fator de produção, a uma questão técnica. A educação é o principal capital

educação é investimento

humano, tendo em vista ser concebida como produtora de capacidade de trabalho. É um investimento como qualquer outro. Para Shultz, a educação:

1989 "é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo." (apud, MACHADO, 1989a, p.101)

O raciocínio da concepção do capital humano é que a educação, o treinamento, são criadores de capacidade de trabalho.

Concebendo a renda como preço do trabalho, o indivíduo produzindo mais, ganhará mais. Portanto, a definição da renda seria uma decisão do indivíduo, e não consequência de política salarial e de emprego.

Na década de 70, a partir da chamada teoria crítico-reprodutivista, inicia-se a crítica à Teoria do Capital Humano. Os reprodutivistas, já mencionados anteriormente, procuram desmistificar a idéia de ser a escolarização determinante da renda e de equalização social. À medida que afirmam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, recolocam no lugar a imagem anteriormente invertida, que concebia a escolarização, como fator básico de mobilidade social.

Analisando o sistema de ensino francês, BOURDIEU & PASSERON (1982) utilizam-se da Teoria da Violência Simbólica para explicar a função que a escola tem de legitimação do modus vivendi da sociedade capitalista. A classe dominante exerce sobre as classes subalternas formas de violência que eles classificam em dois níveis: nível material e nível simbólico.

O primeiro nível, material, é exemplificado pela exploração à qual é submetido o trabalhador, a mais-valia e, em certos aspectos, o salário. O segundo nível, simbólico, é conceituado como sendo a imposição feita pelas classes dominantes, de seus interesses e vontades através da determinação de certas significações como legítimas.

"Essas significações 'legítimas' têm caráter de violência (simbólica) na medida que procuram dissimular as relações de dominação estabelecidas ao nível material."
(PAIXÃO, 1975, p.5)

é a legit

É papel da escola impor às classes dominadas as significações, os conceitos, considerados como legítimos pela burguesia. O sistema de ensino desempenha duas funções específicas: uma ao nível do campo simbólico, onde impõe a ação pedagógica dominante, e outra ao nível do mercado de bens produtivos, capacitando a mão-de-obra e desenvolvendo indivíduos capazes de servir ao modo de produção.

função da escola

A função do sistema de ensino é produzir a Ação Pedagógica dominante, de maneira que nem os professores e tampouco os alunos conheçam sua dependência em relação à estrutura social que explica o seu funcionamento. Também é função do sistema de ensino inculcar os conhecimentos (e apenas eles) que são necessários à manutenção da classe dominante e, ao mesmo tempo, impedir, pela ideologia dos dons (SNIDERS, 1971), o conhecimento desta verdade. Ele atua como um dos legitimadores do sistema desempenhando uma função ideológica. A escola desempenha, então, no campo cultural, uma função ideológica específica.

continua

BAUDELLOT e ESTABLET, no livro "La escuela capitalista", argumentam que a escola única não existe. Em seu lugar apresentam

a escola dividida em duas redes: a rede SS (secundário superior) e a rede PP (primário profissional). A divisão em redes diferentes percorre o mesmo caminho da divisão de classes antagônicas na sociedade capitalista. Assim sendo, à rede SS vão os filhos da burguesia e à rede PP, os filhos das classes populares.

A função precípua da escola, para os autores, é a inculcação da ideologia burguesa. "Enquanto aparelho ideológico (a escola) cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa" (SAVIANI, 1987, p.31). A ideologia proletária se encontra do lado de fora dos muros da escola, se origina nas massas proletárias e em suas organizações.

vista e reprodutora

Para BOWLES e GINTIS, as relações sociais da escola e da família correspondem às relações sociais de produção. A educação é vista historicamente com sua função de reprodutora da divisão capitalista do trabalho:

"Education has been historically a device for allocating individuals to economic positions, where inequality among the positions themselves is inherent in the hierarchical division of labor, differences in the degree of monopoly power of various sectors of the economy, and the power of different occupational groups to limit the supply or increase the monetary returns of their services." (BOWLES/GINTIS, op.cit., p.49)

Assim sendo, a escola enquanto instituição que promove a equalização das desigualdades sociais é uma farsa. Os autores postulam que suas funções correspondem essencialmente às necessidades do modo de produção capitalista. A divisão hierárquica da fábrica corresponde à forma hierárquica em que

está dividida a escola: diretor, secretário, professor, aluno (VELLOSO, 1980, p. 148).

A escola exerce papel importante no desenvolvimento, em seus alunos, de traços de personalidade compatíveis com as características e necessidades da organização da empresa capitalista. A cada escala da hierarquia empresarial, os trabalhadores precisam ter os atributos exigidos pela empresa para aquela função.

As teorias abordadas, apesar de fazerem análises macro-estruturais e de se preocuparem apenas tangencialmente com a organização da escola, se constituem no ponto de partida para o estudo da organização do trabalho escolar. Para essas teorias, a escola está burocraticamente organizada, com níveis hierárquicos bem definidos e com a separação entre os que pensam e os que executam a ação pedagógica. E está organizada para que possa exercer sua função de reprodutora das relações sociais da sociedade capitalista.

Abordagem técnica
sobre burocrática

Apesar de constantemente mencionada nas análises sobre a escola e apesar de os trabalhos serem do início da década de setenta, é recente e reduzida a produção de estudos específicos sobre a organização do trabalho escolar. MACHADO (1989b), em artigo recente, traça um perfil desses estudos, fazendo uma tipologia a partir da qual analisa a produção teórica sobre a organização do trabalho escolar. Eis sua tipologia:

1. Os trabalhos que enfatizam a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático;
2. os que tomam como referência para sua análise o modelo fabril;
3. os que abordam a organização do trabalho escolar como espaço

social marcado pelo confronto dos interesses de classe.

Ao apresentar sua tipologia, Machado, considera a organização burocrática do trabalho como uma perspectiva de análise separada das demais (modelo fabril e espaço social de luta). Faz isso a partir da leitura de trabalhos que apresentam a escola como uma organização burocrática. E correto afirmar que a escola é uma instituição burocraticamente organizada. No entanto, a análise da teoria da burocracia, enquanto ideologia organizativa, enquanto forma de poder (TRAGTEMBERG, op. cit.), perpassa, no entender desse estudo, a lógica das outras formas de organização, ao mesmo tempo que permite uma reflexão mais global sobre a organização do processo de trabalho. Assim sendo, a organização taylorista e fordista do trabalho, bem como a organização do trabalho no modelo das relações humanas, são também formas burocráticas de organização. A análise efetuada por Machado não focaliza a crescente feminilização do trabalho escolar. Elemento que, do ponto de vista desse estudo, é fundamental para o entendimento da organização do trabalho escolar. APLE (1986) sugere que a feminilização do magistério faz com que a própria constituição do trabalho também mude pois,

"... tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo".
(Idem, p.61)

Tomando por base a burocracia, enquanto uma concepção ideológica de organização da sociedade e do trabalho, portanto, presente nas Teorias de Administração Capitalista, e levando-se em conta as questões de gênero como um dos elementos

*Teoria
Administrativa
Hospitalar*

determinantes da OTE, esse estudo propõe uma outra tipologia que apresenta três vertentes de análise. A primeira abordagem tem como pressuposto serem as relações sociais de produção similares às encontradas na escola. A segunda utiliza-se também da OT fabril, porém não de forma mecanicista, isto é, aceita a relação escola e produção material numa perspectiva mais dinâmica, na qual a determinação econômica é insuficiente para explicar a organização escolar. A terceira vertente aborda a escola enquanto espaço sócio-político-cultural onde se confrontam interesses de classe, de gênero e de raça. Nesse caso, a organização escolar medeia interesses sociais: a determinação econômica está presente, mas entra em confronto com os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais.

Vejamos mais detalhadamente cada uma delas:

2.1. Organização escolar e Organização da Produção: correspondência histórica

Essa abordagem se alicerça nas transformações que a organização do trabalho da fábrica sofreu com a evolução do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a organização do trabalho escolar passa pelas mesmas transformações pelas quais passou a organização do trabalho fabril:

"A história da educação, nestes últimos cinquenta anos, tem sido a história da radicalização da implantação de relações capitalistas no trabalho pedagógico." (SÁ, 1986, p.23)

Desse modo os princípios tayloristas e fordistas de especialização, parcelamento de tarefas, registro do tempo e dos movimentos são similares nas organizações fabril e escolar. E

ilustrativa a utilização que LOPES (1987) faz da citação de LINHART (1980) que descreve o trabalho efetuado numa linha de montagem de uma fábrica de automóveis, para referenciar a descrição por ela feita do trabalho realizado na escola:

"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, 1980, p.13), na fábrica. Na escola não importa onde se 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)

Com as alterações sofridas pela organização do trabalho fabril e escolar, os trabalhadores do ensino, assim como os da fábrica, perdem o controle sobre a totalidade do processo de seu trabalho. Essa perda de controle leva a um processo de desqualificação do professor, tendo em vista ter seu saber reduzido a uma parcela do trabalho pedagógico. Quanto mais perde o controle sobre o seu trabalho e sobre si mesmo como trabalhador, mais o professor se desqualifica e torna-se um mero executor de ordens.

"Isso acarreta o cerceamento da sua autonomia e o subordina aos ditames da tecnologia, das empresas capitalistas que exploram a indústria do ensino e dos diversos níveis da organização estatal. Este processo de desqualificação transforma o professor em um trabalhador qualquer." (MACHADO, 1989b, p.29)

Nesta perspectiva de análise, a organização do trabalho é vista como "espaço da desqualificação em vez de ser o espaço da

qualificação do trabalhador." (ARROYO, 1985, p.206) Isso ocorre pelo fato de ser uma análise unilateral, que deifica a organização do trabalho dando a ela o poder de anular a ação do trabalhador/professor, da resistência e luta contra a perda de seu saber.

2.2. Organização Escolar e Organização da Produção: o desvelamento da especificidade do trabalho escolar

Segundo RASIA (1986), a organização do trabalho escolar que conhecemos hoje deu-se sob o signo do modo de produção capitalista e, portanto, não pode furtar-se de conter no seu interior as marcas da luta entre capital e trabalho. Por um lado, a complexificação, o parcelamento e a repartição das tarefas no interior da escola acompanham, em certa medida, o processo de organização do trabalho na esfera do modo de produção capitalista. Por outro, "corresponde também a complexificação da ciência enquanto atividade produtiva". (Idem, p.20) Dessa forma, a transposição linear das categorias de análise da organização fabril para o estudo da organização da escola pode levar a uma análise errônea e incompleta da escola e de sua organização:

"... a escola, em razão da natureza do seu trabalho, do seu "produto" e da matéria-prima com que trabalha, apresenta uma certa especificidade que inviabiliza o transplante de métodos e modelos e inclusive de conceitos." (TEIXEIRA, 1985, p.439)

MACHADO (1989a), num outro artigo, reflete sobre as semelhanças e dissemelhanças na relação escola e fábrica. Para tanto, analisa aspectos da organização do trabalho presente tanto na fábrica quanto na escola de primeiro e de segundo graus.

Principia sua análise com a discussão quanto à localização das duas instituições na esfera econômica, afirmando estar a fábrica situada ao nível da produção, enquanto a escola situa-se ao nível da circulação. Estando a escola na esfera da circulação, segundo o conceito marxista, ela não produz mais-valia, portanto, seu trabalho é considerado como sendo trabalho improdutivo. SAVIANI (1984) e PARO (1986) descartam a discussão trabalho produtivo/trabalho improdutivo como categorias para se compreender o sentido do trabalho escolar, propondo enfocar o problema a partir do conceito marxista de trabalho material/trabalho não-material. Para tanto valem-se dos escritos de Marx no "Capítulo VI, Inédito" de O Capital no qual discute a produção imaterial e nas Teorias da Mais-Valia, da qual Paro utiliza a seguinte citação:

"A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz **mercadorias**, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em **mercadorias**, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como **mercadorias vendáveis**, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor numa obra coletiva - enciclopédia, digamos - explora exaustivamente um bom número de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na **forma de transição** para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, numa relação que nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. E a coisa em nada se altera com o fato de a exploração do trabalho ser máxima justamente nessas formas de transição.

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só se pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam **trabalhadores produtivos** em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversões, etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é **trabalhador produtivo**. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas." (Marx, apud, PARO, op. cit., p. 139)

Essa discussão é retomada por HYPOLITO (1990) que critica Machado e afirma ser o processo de circulação de mercadoria, parte do ciclo de produção do capital. Para ele a produtividade do trabalho está relacionada com a produção de mais-valia. Nesse sentido o trabalho que o professor exerce na escola privada é produtivo, uma vez que sua força de trabalho é utilizada para a acumulação do capital através da exploração da mais-valia. Na escola pública o trabalho do professor pode ser tido como produtivo se se considerar a participação do Estado no processo de acumulação do capital no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Nesse caso o trabalho do professor é utilizado na acumulação mediata do capital e portanto é produtivo. No entanto, e tendo em vista as dúvidas que permeiam a discussão do trabalho produtivo e improdutivo, questiona a validade dessas categorias

para o desvelamento da organização do trabalho escolar.

Quanto aos trabalhos de Saviani e Paro, HYPOLITO coloca que os autores, ao afirmarem que a introdução das relações de produção capitalista na escola ocorre somente de forma periférica, parecem sugerir a idéia de que a educação e o trabalho que se desenvolve no interior da escola são fenômenos abstratos, acima das classes e das relações sociais. Para ele as observações de Marx sobre a produção não material são corretas e ainda se aplicam em várias áreas. Entretanto, argumenta sobre o perigo de se fazer dessa elaboração de Marx algo rígido, fixo e imutável, uma vez que a discussão dessa problemática deu-se num determinado estágio do desenvolvimento do capitalismo e que a 'natureza da coisa' se modifica conforme evolui historicamente. Com a educação não ocorre de forma diferente: é inegável a introdução da lógica capitalista na escola com a introdução de tecnologias e estratégias que, se não excluem o professor, fragmentam e desqualificam seu trabalho.

Um outro aspecto, o segundo levantado por MACHADO, diz respeito à produção, que na fábrica é feita em série, sendo previamente determinada a significação, a quantidade e a qualidade do produto.

"Na escola, não há possibilidades para produzir em série, visto que a natureza de sua matéria prima - o aluno, é bem diferente da matéria prima utilizada no processo de trabalho fabril." (Idem, p.107)

O aluno é objeto e sujeito no processo de trabalho o que faz com que o produto final do trabalho - o aluno educado - não possa ser planejado "a priori". A imprevisibilidade do produto final do trabalho pedagógico se dá por ser o aluno um ser social que

interage com diversas instituições sociais, as quais atuam sobre sua formação, tornando impossível avaliar as alterações sofridas pelo aluno como resultantes, "in totum", do trabalho escolar. Bem como por ser o aluno sujeito do processo de trabalho escolar ele "pode destruir e/ou alterar toda significação prévia do planejamento." (MACHADO, 1989b, p.29) A esse respeito vale a pena transcrever uma passagem do trabalho de PARO, quando analisa a especificidade do trabalho pedagógico, tendo em conta o aluno e o conceito de "produto" da educação escolar:

"... a apropriação do saber historicamente acumulado só se dá, na escola, a partir de uma relação na qual o aluno entra não apenas como objeto, mas também como sujeito da educação. Enquanto sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se co-produtor da atividade pedagógica. Enquanto objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente a sua produção; mas, também enquanto objeto da educação, o aluno entra, por outro lado, na condição de objeto de trabalho, no sentido de que ele se transforma, no processo, resultando num produto que permanece para além do ato de produção, o que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela." (op. cit., p.148)

O professor não se encontra no mesmo nível de subordinação que o operário. Na fábrica, a introdução da divisão parcelar do trabalho, ao retirar do trabalhador a possibilidade de pensar e criar a produção de seu trabalho, desencadeou um processo de desqualificação que fez do operário um mero executor de ordens, muitas vezes, dadas pela máquina por ele operada, levando-o ao nível de subsunção real. Na escola, a divisão de trabalho também foi introduzida, mas a cisão entre concepção e execução, dado o

caráter não material do trabalho pedagógico, parece não ter se efetivado.

No trabalho não-material, de acordo com Marx, "a produção é inseparável do ato de produzir"; essa característica, apesar de modificada no processo de desenvolvimento do capitalismo, permite que os princípios da organização do trabalho material não se efetivem, "in totum", na OTE. Dessa forma o professor detém ainda uma certa autonomia, por um lado, pelo fato de não estar subordinado ao ritmo de uma máquina; e por outro, pela especificidade da matéria-prima do trabalho pedagógico - o saber - que exige que o professor, enquanto trabalhador, "não seja expropriado do saber que ele precisa deter para "passar" ao educando" (Idem, p.148). Assim, pode, em certo grau, determinar seu próprio ritmo de trabalho, bem como reelaborar ou refutar os planos e programas organizados pelos especialistas da educação. Segundo LOPES, "... o real é dinâmico e não se subordina a esquemas pré-determinados; configura situações diversas em que alguns aspectos produzidos naquelas relações - supervisão/plano/professor - são incorporadas, mas não todos, nem por todos, nem sempre; diferentemente, alguns elementos são aceitos, interiorizados, reproduzidos; outros são recusados, implicitamente ou explicitamente, outros são ainda transformados." (apud, MACHADO, 1989b, p.29)

Ainda que a administração tente controlar a sala-de-aula, esse controle é muito difícil. O professor é ainda, junto com o aluno, senhor desse espaço.

2.3. Organização do Trabalho Escolar: espaço de mediação dos interesses sociais: Produção, Classe, Gênero e Raça

Também essa abordagem está epistemologicamente ligada à teoria marxista. No entanto, diferente das análises anteriores, busca substrato teórico nas correntes neo-marxistas constituídas pelos estudos do tipo antropológico e etnográfico, bem como os chamados estudos culturalistas e de resistência. Essas teorias centram sua atenção nos processos históricos e culturais pelos quais os sujeitos do processo educacional percebem, medeiam e transformam os significados e os fins da instituição (ENQUITA, 1989).

A escola é uma instituição inserida na sociedade capitalista, e como tal, contém em seu interior as mesmas determinações e contradições encontradas nessa sociedade e em suas instituições. Portanto, deve ser percebida como local contraditório, marcado por luta e acomodação (GIRoux, 1987); se por um lado reproduz a exploração de classe, raça e sexo; por outro, contém elementos contraditórios que possibilitam a contestação das ideologias e práticas dominantes, apontando, então, para a perspectiva da organização de uma nova escola.

"... a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição. Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica, portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. (...) Esses conflitos ideológicos permeiam as nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias." (APPLE, 1989, p.31)

As ideologias não são um conjunto coerente de crenças. São

conjuntos de significados, práticas e relações sociais produzidos, interpretados e vividos pelos sujeitos da instituição. A ideologia assim concebida

"...contém um momento positivo e um momento negativo, cada um determinado, em parte, pelo grau em que promove ou distorce o pensamento reflexivo e a ação. Como um distorção, a ideologia se torna hegemônica; como uma clarificação, ela contém elementos de reflexividade e os fundamentos para a ação social..." (GIROUX, op. cit., p.95)

A escola, enquanto concebida como espaço social onde os sujeitos envolvidos na organização do seu processo de trabalho manifestam práticas contraditórias de luta (negação, recusa) e/ou de acomodação (submissão, alienação), contribui ao mesmo tempo para reproduzir as relações de dominação e submissão existentes na sociedade capitalista, bem como contribui, na medida em que sua prática é de negação à dominação, para a articulação de práticas que possibilitem a transformação da realidade escolar como ela está manifesta hoje. Nessa concepção, professor, aluno e demais sujeitos da organização do trabalho escolar não são vistos como passivos diante da dominação. "As determinações do processo de trabalho escolar são mediatizadas pela prática histórico-social, política e cultural dos sujeitos nela inseridos" (MACHADO, 1989b, p.30). Dessa forma, as relações de poder no interior da escola são relações dialéticas. O poder não é unidimensional, tampouco é exercido apenas como dominação. O conceito do poder, nesta perspectiva, abrange também as ações de resistência dos sujeitos do processo de trabalho escolar. ENQUITA (1989), ao estudar as teorias de resistência na educação, destaca as estratégias de compensação e de oposição como formas

de ação presentes no cotidiano escolar. Na primeira, o indivíduo defende-se da submissão numa esfera recorrendo à sua posição proeminente em outra. Apóia-se nos trabalhos de Willis e McRobbie que estudaram jovens, rapazes (Willis) e moças (McRobbie) que afirmam sua independência com respeito ao controle escolar, utilizando-se de mecanismos, tais como o desprezo ao trabalho intelectual, a prática do absentefismo, a valorização do consumo de fumo e álcool como mostras de independência e maturidade, na afirmação da sexualidade física mediante o uso de maquilagens, de roupas que ressaltam o físico, conversas sobre casos e namoros que, ao invés de se oporem à lógica da organização capitalista da sociedade, a reproduzem.

Na segunda, os indivíduos defendem-se dos valores e normas de uma instituição utilizando-se de valores alternativos que contrapõem-se ou criticam a sua lógica. Para Enguita, a estratégia de oposição se dá quando:

"os trabalhadores questionam a propriedade privada do capital ou suas atribuições, quando os jovens escolarizados questionam as autoridades ou quando as mulheres desafiam a hierarquia entre os gêneros ou a condenação ao trabalho doméstico". (ENGUITA, op. cit., p.9)

Através do conceito de resistência, enquanto oposição, busca-se recuperar a ação do sujeito, mostrando como estes medeiam e respondem à interferência da dominação em suas experiências de vida. O sujeito é recuperado pela análise das categorias de ideologia e cultura, as quais são retrabalhadas tendo em vista uma problemática que leva em conta noções de ação, luta e crítica. Para Giroux, o conhecimento das formas de cultura e ideologia torna possível aos professores o desvelamento das

"mediações que dão significado à experiência escolar e entender como elas funcionam ou poderiam funcionar no interesse da acomodação, resistência ou da mudança ativa" (Op. cit., p.210).

A teoria da resistência deve ser um constructo analítico que contenha em si a crítica de seu próprio conceito. Isto é, ela só será válida à medida que forneça oportunidade teórica para a auto-reflexão e para a busca da transformação da sociedade capitalista. Assim sendo, cada comportamento de oposição deverá ser analisado a fim de que seja revelado o interesse inerente a ele. No dizer de GIRAUX, "o comportamento de oposição precisa ser analisado para ver se ele constitui uma forma de resistência, o que (...) significa descobrir seus interesses emancipatórios" (Idem, p.150).

Ao fazer a crítica às teorias reprodutivistas, recoloca-se a escola como um lugar de produção. Por um lado, as escolas são instituições que ajudam a produzir agentes para posições no setor econômico da sociedade, bem como, instituições que produzem as formas culturais direta e indiretamente exigidas por esse mesmo setor (AFFLE). Por outro lado, ao introduzir o princípio da reconstrução que, segundo GIRAUX, "desloca o terreno teórico das questões de reprodução para uma preocupação com a apropriação crítica e transformação", aponta para a possibilidade de se desenvolver uma teoria crítica da produção na escola.

Numa perspectiva reconstrutivista, a escola teria papel ativo na produção de conhecimentos novos. Os comportamentos de resistência podem vir a expressar um modo criativo de produção cultural e social, inspirados por uma lógica diferente, fora da

força de dominação. A escola tem a função de analisar esses comportamentos para, a partir deles, produzir um conhecimento novo, transformador, que contenha nele a produção social, política e cultural das classes hoje aliadas do poder de gestão da escola e da sociedade.

A ação reconstrutivista da escola é elaborada, enquanto teoria, partindo do princípio de ter a escola, enquanto instituição superestrutural, um grau relativo de autonomia. Para APPLE (baseado no trabalho de GRAMSCI), embora as superestruturas sejam mais determinadas que determinantes, a estrutura econômica não pode assegurar qualquer correspondência simples entre ela mesma e as instituições superestruturais (dentre elas, a escola). As superestruturas produzem um "trabalho" relativamente autônomo para a estrutura econômica. Trabalho este, difícil, contestado, que opera através de oposição e antagonismo, isto é, por meio da luta de classes e de interesses que estão presentes em todos os níveis da sociedade, onde as simples correspondências são difíceis de ocorrer.

A abordagem da organização do trabalho escolar, como espaço social marcado pelos confrontos de interesses de classe, gênero e raça, ao resgatar a escola enquanto uma instituição superestrutural, com um grau relativo de autonomia, contesta a unidirecionalidade da dominação, bem como, a linearidade economicista dos modelos de organização do trabalho fabril na análise da organização do trabalho escolar. Isso é feito à medida que dão importância ao estudo da subjetividade e da ação humana organizada na construção e na transformação da escola e da sociedade.

3. O PROFESSOR E AS TEORIAS DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Protagonista desse trabalho e sujeito atuante na organização do trabalho na escola, o professor, dentro das teorias estudadas é citado apenas tangencialmente. O aluno tem sido objeto de estudo preferencial para a maioria dos teóricos. Mesmo quando o objeto de estudo é a escola como um todo, a preocupação se dá no sentido de ver a ação da escola sobre o aluno; o professor aparece apenas como coadjuvante, na medida que exerce papel fundamental na formação deste.

Ironicamente, nos estudos específicos sobre o professor, a organização do trabalho na escola tampouco é levada em conta como categoria de análise da formação e qualificação dos mesmos. E quando isso é feito, elege-se as condições de trabalho - salário, parcelamento do trabalho docente, etc. (MELLO, 1986; NOVAES, 1984). Não foram encontrados trabalhos que se preocupassem em estudar a ação da escola e de sua organização sobre a prática do professor, ou a ação deste sobre a organização da escola. O presente estudo tem como hipótese a existência dessa ação, que é recíproca, entre o professor e a organização do trabalho na qual ele atua. Esse entrelaçar de ações modifica a prática de um e de outro. As teorias reprodutivistas percebem a escola com a função de reproduzir os mecanismos da divisão da sociedade em classes sociais antagônicas - dominantes/dominados, e ao mesmo tempo dissimular, através da inculcação da ideologia dominante, as relações de dominação estabelecidas ao nível da produção

material. Para essa teoria, os professores são considerados como profissionais que, estando a serviço do aparelho escolar, servem à reprodução da sociedade capitalista.

Para BOUDIEU/PASSERON, o professor de qualquer nível de ensino é o agente de uma instituição - a escola. A autoridade sobre a qual repousa sua ação é sempre dada "a priori", ele não precisa provar ser verdadeira sua mensagem. A autoridade do professor não está nele, transcende-o. Sua função está inscrita e é determinada pela instituição onde ele é agente. Nesse sentido tende a retransmitir aquilo que adquiriu, segundo uma pedagogia tão parecida quanto possível com aquela da qual é produto (PAIXÃO, op. cit.); sendo, então, sujeito e objeto da inculcação da ideologia burguesa.

BAUDELLOT e ESTABLET sugerem que:

"Los maestros son a la vez agentes (de base) y productos de la escolarización. Son una categoría muy especial de trabajadores. Son integralmente reclutados y formados en el lugar mismo de trabajo (...) Así, empezaron a experimentar la inculcación escolar antes de convertirse en instrumento. La "preparación" ideológica de que el alumno es objeto coincide, para el alumno que es transformado en maestro, con el aprendizaje de su "oficio": se vuelve un especialista de la ideología" (op.cit., p.221)

Os professores ocupam lugar decisivo no aparato escolar. É na sala-de-aula, lugar de seu trabalho, onde se reproduz concretamente a divisão que caracteriza a escola capitalista, que as práticas escolares se concretizam e se tornam eficazes. Por outro lado, o trabalho do professor inscreve-se em limites estreitos e controlados pelos agentes administrativos que regulam o funcionamento da escola. Eles são a última peça da cadeia.

Acima deles se encontra todo o pessoal administrativo - os inspetores, a administração das Secretarias e do Ministério de Educação - que decide as orientações gerais da política educacional e vigia sua aplicação.

No entanto, os professores não são apenas ovelhas e condutores de ovelhas ao matadouro. Eles resistem, têm consciência da farsa da escola, às vezes recuzam-na e utilizam-se de outras práticas pedagógicas. Porém, estão por demais submetidos ao controle e sua ação se revela inútil. Resta, aos professores conscientes, o trabalho político fora da escola, pois é aí que a ideologia proletária se encontra e tem sua força. É por isso que SNYDERS (1977, p. 286) resume sua crítica a esta teoria com a expressão: "Baudelot-Establet ou a luta de classes inútil".

Também para BOWLES/GINTIS, o professor é agente de justificação e perpetuação do sistema capitalista. Ele é subordinado e está, na escala da burocracia da escola, abaixo do diretor e dos técnicos. Sua função é a de supervisionar e moldar os comportamentos não-cognitivos dos educandos, exercendo sobre o aluno autoridade disciplinar e impondo-lhes sanções de recompensas e/ou castigos através das notas. Sendo a escola reflexo da sociedade, as ações que dentro dela são colocadas em prática corresponderão também às ações da sociedade de classes. E o professor, subsumido ao sistema, não pode fugir disso.

O círculo está fechado. Para as teorias reprodutivistas, o professor - consciente ou não - age de forma a manter a ordem social vigente, sua ação é previamente determinada. Na

organização burocrática da escola, ele é subordinado e mero executor de ordens por outros pensadas. A escola é o aparelho, por excelência, que reproduz e legitima as relações de classe. O professor é fruto dessa mesma escola; nela passou todas as fases e formas de inculcação ideológica. Assim sendo, é difícil para ele exercer outro papel que não o de "agente da burguesia".

Nos estudos que analisam a organização do trabalho na escola, tendo em vista categorias geradas a partir da realidade do trabalho na fábrica, o professor aparece como um peço - trabalhador desqualificado - sempre subsumido aos mandos da hierarquia organizacional.

O aparecimento do professor assalariado, e o conseqüente desaparecimento do professor autônomo, deu-se à medida que, com o processo de urbanização e o desenvolvimento industrial, ocorreu uma grande concentração de escolas com estruturas cada vez mais complexas que necessitavam de um número maior de professores, com características diferentes das do profissional liberal.

De acordo com ENGUITA (s.d.) o profissional liberal faz parte de um grupo autorregulado, que trabalha diretamente para o mercado, oferecendo determinado tipo de bens e serviços. São autônomos e têm controle sobre seu processo de trabalho, bem como têm seu campo de trabalho protegido por lei. Em contrapartida, o trabalhador -proletário - além de ter que vender sua força de trabalho, não possui nenhum controle sobre os meios de produção e é privado de controlar o objeto e o processo de seu trabalho.

À medida que o professor, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a complexidade da organização escolar, passa a vender sua força de trabalho, não lhe cabe mais a

condição de profissional autônomo que controla seu trabalho: o que ensinar, para que, a quem:

"O professor, como todo assalariado, perde o controle de seu trabalho, de sua qualificação, do processo, e até de si mesmo como trabalhador. 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." (ARROYO, 1985, p. 13-4)

É um trabalhador parcelado, cindido na sua capacidade de conceber e executar sua atividade e, portanto, alienado. O professor, assim como o operário, sofre um processo de desqualificação, à medida que não é "pago para pensar", mas para fazer com eficiência uma dada tarefa, que tanto pode ser apertar um parafuso ou dar uma aula de matemática.

Na abordagem que busca as especificidades da organização da escola em contraponto com a da fábrica, o professor não se encontra no mesmo nível de subordinação que o operário. Ele ainda detém uma certa autonomia que lhe permite alguma flexibilidade na administração de um determinado conteúdo (RASIA). O professor é, depois que fecha a porta da sala-de-aula, dono desse espaço. Seu trabalho ali pode ser recriado, as ordens transgredidas, diferente do operário que, comandado pela máquina e vigiado pelo supervisor, nada pode fazer.

Uma característica da especificidade do trabalho escolar apontada nessa abordagem diz respeito ao fato de o saber, diferente da produção material, ser matéria-prima do trabalho do

professor. Nesse caso, a separação entre concepção e execução no trabalho pedagógico não pode efetivar-se plenamente. O saber - objeto do trabalho docente - precisa estar presente no ato da execução. Assim sendo, o trabalhador da escola não pode ser expropriado de seu saber, sob pena de descaracterizar-se o processo pedagógico.

À inseparabilidade entre saber (matéria-prima) e fazer, impede que a organização do trabalho escolar tenha o mesmo caráter desqualificador da organização do trabalho fabril, tendo em vista que o professor ainda é autônomo no seu saber-fazer. Nesse caso a qualificação/desqualificação, competência/incompetência do professor parece não ser também consequência da OTE. A preocupação central da formação/deformação do profissional do ensino volta a ser prioritariamente um problema de formação acadêmica, anterior à prática cotidiana como trabalhador em uma escola.

Na perspectiva de análise que percebe a escola como espaço social onde se dá o confronto de classes e de interesses diversos, estando sua organização sujeita as relações de força desse confronto, o professor tem papel relevante:

"Os professores têm papel duplo a representar na luta por uma nova sociedade, (...) eles podem trabalhar tanto dentro quanto fora das escolas..." (GIROUX, op.cit., p.304)

Devem representar o ponto de partida para a elaboração e implementação de uma teoria e prática pedagógica críticas, tendo em vista serem eles os mediadores e organizadores do processo educacional. Qualquer teoria que se pretenda crítica e transformadora terá que lidar com a expansão teórico-prática do

professor. É necessário que ele tenha desenvolvido uma compreensão crítica da política e economia da sociedade, tendo em vista que, tanto uma como a outra, interferem sobre os processos de escolarização. Também é preciso que os docentes conheçam e analisem as relações sociais e de poder que existem no interior da escola, visto que tais relações podem intervir de forma negativa e/ou positiva no seu trabalho.

Nessa abordagem é recuperado o caráter intelectual do trabalho do professor, sugerindo-se a possibilidade de vir a ser um "intelectual orgânico", na medida que exerce funções de organização no plano da produção de um conhecimento novo que emerge das diferenças de classe, raça e sexo existentes no interior da escola. Para GRAMSCI (1985), "todos os homens são intelectuais" (p.7). Para ele não existem não intelectuais, mas sim "graus diversos de atividade específica intelectual" (p.7). O intelectual orgânico, em contraponto com o intelectual tradicional, "é aquele que pertencendo a um grupo social lhe dá homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político, (...) em vista da necessidade de criar condições mais favoráveis à expansão da própria classe" (p.3 e 4).

GIROUX (1987) afirma que considerar o professor como intelectual é uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente. A categoria de intelectual é útil, à medida que fornece base teórica para analisar a atividade do docente como uma forma de trabalho intelectual, considerando-os como sujeitos reflexivos e não como meros executores de objetivos que

lhes são colocados para realizar. Dessa forma é possível "fundamentar uma postura teórica de luta contra esse tipo de imposição ideológica e teórica" (op. cit., p.22). Para tanto, analisa a função social dos educadores como intelectuais a partir das categorias de:

1. Intelectuais Críticos, que são

"ideologicamente alternativos às instituições e às formas de pensamento existentes, mas não se consideram ligados a qualquer formação social específica (...) Como indivíduos, são críticos das desigualdades e injustiças, mas frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta." (Idem, p. 34)

2. Os intelectuais adaptados que, embora não se definam como agentes do status quo, sua postura política promove os interesses dominantes, uma vez que adotam práticas materiais e ideológicas que sustentam a classe dominante e os grupos de elite.

3. Os intelectuais hegemônicos se definem, conscientemente, por práticas e ideologias que os colocam a disposição dos interesses dos grupos e classes dominantes.

4. Sugere, com base na concepção gramsciana e nos trabalhos de Paulo Freire, a categoria de intelectual transformador, que a seu ver, possibilita aos professores serem intelectuais "orgânicos", de qualquer grupo e classe, e "trabalhar com grupos diversos, incluindo ou não a classe trabalhadora; no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas" (Idem, p. 32). O espaço de atuação do professor é ampliado, podendo ele exercer papel político voltado para a transformação, tanto dentro quanto fora da escola.

A categoria de intelectual não ignora a organização do

trabalho escolar, a divisão do trabalho, a restrita influência que os professores têm sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade, sua falta de controle sobre o que e como ensinar. Entretanto, supõe o poder como uma força dialética, cuja ação não é apenas repressiva. Para GIROUX (Ibidem, p.41)

" a dominação nunca é tão complexa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor."

Portanto, é essencial compreender as formas contraditórias de manifestação do poder na organização escolar. O conhecimento da OTE, enquanto um espaço de mediação de interesses sócio-econômico e culturais antagônicos, proporciona ao professor - intelectual transformador - a opção de trabalhar pela transformação, ou não, desses condicionantes.

Finalmente, essa abordagem, ao trazer para o interior da OTE os conflitos não apenas de classes, mas de gênero e de raças, possibilita o desvelamento da figura do professor. Este já não é mais uma figura amorfa, retrato em preto e branco. Adquire contornos mais precisos enquanto sujeito: é mulher, é homem, é negro, é branco, é índio. As relações de dominação que existem entre os sexos e entre as raças aparecem como fontes explicativas para a ação do professor no cotidiano escolar.

CAPITULO II

A ESCOLA PESQUISADA: A DIVISÃO DO TRABALHO, ATIVIDADES E FUNÇÕES

Va pág 63

A organização do trabalho escolar é histórica. Seu desenvolvimento está relacionado à história do desenvolvimento da organização do trabalho na sociedade como um todo. Dessa forma encontramos ^{encontramos} na escola ^{pesquisada} características da organização taylorista do trabalho, que no Brasil começou a ser implantada nas escolas a partir da década de trinta (DUARTE, 1989). Bem como, características da organização burocrática do trabalho que, no entender desse estudo, representa mais do que uma Escola de Administração, antes é elevada à categoria de ideologia, que perpassa as várias escolas administrativas, as várias formas capitalistas de organização do trabalho (TRAGTEMBERG, 1981). A burocracia enquanto ideologia, se materializa na separação entre planejamento e execução e na hierarquização do trabalho, que revela uma hierarquia de poderes, em que a posse do mando por uns se contrapõem à obediência por outros.

Por Organização do Trabalho Escolar, entende-se o processo através do qual os sujeitos (professores, especialistas, alunos, pessoal de apoio e pais) utilizam os meios de trabalho (recursos materiais e didáticos, as instalações físicas, recursos da comunidade), se relacionam entre si e com os órgãos gestores da escola (Ministério da Educação, Secretarias Estadual e Municipal da Educação). A forma como tais relações são estabelecidas, ou se efetivam no cotidiano da escola, pode direcionar os objetivos do

trabalho escolar para a transmissão/assimilação do conhecimento
históricamente acumulado, e/ou para a construção de um
conhecimento novo que se origina das relações entre os sujeitos e
o movimento político cultural da sociedade. Numa relação de
crítica, descobertas e reconstrução é que o novo pode ser
gestado.

Partindo do princípio de que a OTE é histórica, e de ser o
movimento da história dialético, é hipótese desse estudo que o
professor, enquanto sujeito histórico, na organização do trabalho
escolar, age sobre ela modificando-a ao mesmo tempo que sofre a
ação da mesma e modifica-se, modificando sua prática. Dessa forma
a competência ou incompetência do professor pode estar
relacionada à organização do trabalho na qual ele está inserido.
Postula-se também que, a OTE medeia e é mediada pela ação do
trabalho político e pedagógico do professor. O trabalho do
professor, por sua vez, sofre influência da forma como ele se
relaciona com os demais sujeitos da OTE, bem como, da forma como
se posiciona politicamente na sociedade - sua relação com os
órgãos de classe, por exemplo.

Para confirmar, ou refutar as hipóteses acima descritas,
realizou-se um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de
Ensino de Belo Horizonte. Num primeiro momento, objetivo desse
capítulo, cabe descrever a escola, os sujeitos e os meios de
trabalho que fazem parte de sua organização; as condições de
trabalho a que estão submetidos e a relação dos mesmos com o
órgão gestor da escola - a SMED. Interessa, nesse momento,
conhecer a escola. Estabelecer contato com o dado imediato, assim

como apresentou-se nas observações. Optou-se, então, por descrever o fenômeno na sua aparência imediata, ou seja, expor "aquilo que - diferentemente da essência oculta - se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência" (KOSIK, 1976, p.12)

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola na qual se realizou a pesquisa, situa-se em um bairro próximo ao centro; é uma escola pequena, sem condições de expansão por ter sido construída dentro de um conjunto residencial e não se poder levantar outro andar por inexistência da planta. É constituída de ^{Posm} oito salas de aula, nas quais funcionam dezesseis classes (quatro primeiras séries; quatro segundas; quatro terceiras e quatro quartas séries do primeiro grau); uma biblioteca; sala-dos-professores onde foram feitas repartições para alocar a sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional) e a sala de artes e educação física; cantina; banheiros para os alunos, para os funcionários, para a direção e professores, supervisão e pessoal da secretaria; sala para a direção e vice; sala do serviço de supervisão que é dividida pelas supervisoras dos turnos matutino e vespertino; sala da secretaria e uma pequena sala destinada ao almoxarifado. A escola tem 1 pátio entre as salas de aula que se divide em dois, pela pavimentação e cobertura de parte dele, que liga as salas da direção, supervisão e secretaria com a cantina, sala-dos-professores e biblioteca.

Na área de recursos humanos, a escola contava, em 1989, com: uma diretora; uma vice diretora; uma secretária; uma

auxiliar de secretaria; sete funcionários para os serviços gerais (cantina e limpeza); Três vigias que se revezavam em turnos e dias; uma orientadora educacional; duas supervisoras (uma para cada turno); dezesseis professoras regentes; quatro professoras afastadas da regência por motivo de saúde, as chamadas "laudo-médico"; duas professoras eventuais que substituem a professora regente em caso de falta ou reunião com os pais, supervisão, orientação e direção; seis professoras especializadas: duas de biblioteca, duas de educação física e duas de artes.

A escola foi criada em 1966 como anexo do Colégio Municipal de Belo Horizonte, com a finalidade servir de escola laboratório para a observação e prática de ensino das futuras professoras primárias formadas pelo referido Colégio. Também denominadas classes anexas, as escolas laboratório tiveram início em Minas Gerais com a Reforma Francisco Campos de 1927 e 1928 que regulamentava o ensino primário e normal (PEIXOTO, 1983). Tornou-se autônoma a partir de 23/12/1982, apesar de emprestar o prédio ao Colégio até 1984, continuando a atender apenas as primeiras quatro séries do primeiro grau, servindo ainda de campo de estágio para as normalistas do Colégio Municipal, bem como de outros colégios da cidade. Por ter sido uma escola modelo ou laboratório, a qualidade de seu ensino e a posição de destaque que obteve no passado se mantém até hoje no imaginário da comunidade escolar, interferindo em algumas decisões quanto à organização da mesma.

A escola pesquisada, pertencendo à Rede Pública Municipal, é mantida pela Prefeitura de Belo Horizonte. No entanto, os subsídios da Prefeitura são irrisórios, não fazendo face às suas

reais necessidades. A Prefeitura no ano de 1988 doou à escola apenas Cz\$ 18.000,00 para que esta pudesse fazer os reparos necessários na estrutura física, assim como a complementação da merenda escolar. Entretanto os gastos foram bem superiores - cerca de Cz\$ 728.059,92.

Tendo em vista os poucos recursos vindos da administração municipal, a escola se vê obrigada a procurar formas alternativas de captação de verbas para a sua manutenção. Nesse caso, os recursos são gerados da própria comunidade, arrecados através de festas - gincana de aniversário da escola, festa junina e festa da primavera - e das doações "espontâneas" feitas mensalmente pelos pais. Para facilitar a coleta e o gerenciamento dessa ajuda financeira foi criada na Escola a Caixa-Escolar.

2. OS SUJEITOS DA ESCOLA

2.1 As professoras

O corpo docente é constituído de vinte e três professoras, sendo que dezesseis destas são regentes. A escola tem, como já apontado anteriormente, seis professoras especializadas, isto é, que trabalham com os alunos atividades de educação física, artes e leitura. Para ser professora especializada, as mesmas fizeram um curso de curta duração promovido pela Secretaria Municipal de Educação, que as preparou para esse tipo de trabalho com crianças de 1a. a 4a. série, com exceção das especializadas em leitura que são preparadas também para o trabalho técnico de bibliotecária. A escola conta ainda com uma professora eventual para o turno da manhã e outra para o turno da tarde. Cabe relatar

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA URM

que o turno vespertino ficou muito tempo sem eventual; apenas no início do segundo semestre uma professora do turno da manhã passou a fazer "dobra", sendo eventual à tarde. A professora eventual permanece na escola fazendo trabalhos burocráticos, serviço de mecanografia, ou preenchendo seu tempo com outras atividades, enquanto não é solicitada para substituir a regente que faltou, ou que se ausentou da sala para alguma reunião ou por motivos outros. A professora eventual, na escola faz o papel de "quebra-galho" à disposição das especialistas, direção e regentes.

Quanto à formação acadêmica desse corpo docente, onze professoras têm curso superior ou estão cursando: Pedagogia (6), História (1), Geografia e Matemática (1), Letras (1), Artes (1) e Advocacia (1). Doze professoras são normalistas. As professoras com curso superior estão presentes de forma equilibrada nos dois turnos - cinco no turno matutino, e seis no turno vespertino. Percebe-se, porém, um certo desequilíbrio no nível educacional dessas entre as séries: a 3a. série não possui professora com curso superior, enquanto nas demais existem respectivamente duas professoras com curso superior e duas normalistas. Tendo como critério de qualidade a formação do professor, é possível afirmar que a 3a. série pode, pelo fato de não ter nenhuma professora com curso superior, estar em desvantagem, em termos de qualidade no trabalho pedagógico em relação às outras séries. As professoras especializadas de arte e educação física, em ambos os turnos, têm curso superior - as do turno da manhã, que trabalham com as 3as. e 4as. séries, são formadas em Pedagogia (educação física) e

História (artes); as do turno da tarde, que trabalham com as 1as. e 2as. séries, uma é formada em ^{Direito} Advocacia (educação física) e a outra está cursando Artes (artes); Ambas as especializadas da biblioteca são normalistas. A professora eventual do turno matutino é formada em Pedagogia e a da tarde, que leciona para a 3a. série no turno matutino, é normalista.

Um dado interessante, e que dá uma característica especial ao corpo docente dessa escola, é o fato de ser ele constituído apenas por mulheres. Em anos passados trabalharam auxiliares de serviço do sexo masculino que pediram remoção por considerarem o trabalho desvalorizado. Continuam em outro setor da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com o mesmo salário, porém, sem se submeterem às regras e ao serviço da escola. O fato de ser um corpo docente especificamente feminino pode fazer com que a organização do trabalho nessa escola apresente características diferentes de uma escola onde estejam presentes elementos do sexo masculino. A cultura vivenciada na escola, nos bate-papos da sala-dos-professores, é uma cultura essencialmente feminina. Esse dado será discutido em capítulo específico, pois acredita-se ter ele importância relevante na forma como se dão e se organizam as relações nessa escola.

2.2 Os especialistas

2.2.1 A Supervisão

A escola conta com o serviço de duas supervisoras que atendem respectivamente cada um dos turnos, sendo que ambas exercem essa atividade na escola há dois anos. No entanto, a

supervisora do turno vespertino já trabalha na escola há sete anos, atuando anteriormente como professora de 2a. e 4a. séries. Ambas têm larga experiência no magistério primário: a supervisora do turno matutino trabalha no magistério há quinze anos e a do turno vespertino há dez anos contando também com três anos de experiência no ensino superior. Os anos de exercício de magistério trouxeram-lhes um conhecimento significativo do trabalho da professora em sala-de-aula.

Pelas observações feitas do cotidiano da escola, percebeu-se que a atuação das supervisoras é bastante diferente; se posicionam diferentemente em relação à supervisão. A supervisora do turno da manhã trabalha calcada numa orientação mais sistêmica, onde o papel do supervisor é fazer o planejamento do ensino, passá-lo para a professora e cobrá-lo depois. Nesse sentido impõe uma direção pedagógica ao ensino, cabendo-lhe decidir sobre o tipo de conteúdo, sua distribuição ao longo da semana, assim como a metodologia a ser utilizada. A supervisora do turno da tarde, conforme observações realizadas, possui uma forma de atuação menos impositiva, procurando não dirigir "tanto" o processo. Nesse caso, a professora possui mais espaço para discutir e pensar a sua prática bem como a da supervisora. Na Escola, os dois turnos possuem características bem distintas. É possível que essa distinção esteja relacionada com as linhas de ação diferenciadas assumidas no trabalho das supervisoras.

A supervisão tem acesso a todos os textos elaborados pelas professoras. Este processo envolve a redação dos textos e a preparação dos estênceis; porém, antes de entregá-los à responsável pela reprodução, cabe à supervisora ler e corrigir

"erros" ortográficos, de conteúdo e de composição do texto. De certa forma a supervisora pode, tendo acesso aos textos, exercer também o papel de censor, direcionando politicamente o material elaborado pela professora para seus alunos. As professoras, aparentemente, não demonstram insatisfação com essa prática. Em uma das observações a supervisora da tarde eliminou uma questão do texto de uma das professoras. Ao conversar com ela sobre o fato, esta não demonstrou aborrecimento pelo corte feito. Outra professora que também teve seus exercícios modificados falou sobre o fato de forma natural, como se já esperasse esse acontecimento. A leitura e "correção" das matrizes preparadas pelas professoras são tão comuns que a supervisão o faz, algumas vezes, na sala-dos-professores, enquanto aquelas são rodadas no mimeógrafo. Essa aceitação passiva das "correções" realizadas pela supervisão evidencia a má preparação da professora e ao mesmo tempo a aprendizagem de uma relação de dependência da supervisora: demonstra "saber mais" do que a regente. As reclamações aparecem quando, por exemplo, são acrescentadas questões nos mini-testes, o que significará acréscimo de trabalho para a professora. Uma professora, ao perceber este fato, diz estar "cansada de passar os sábados corrigindo atividades dos meninos" (fragmentos do caderno de observação).

2.2.2 A Orientação

Hanna
À escola conta ainda com os serviços de apenas uma Orientadora Educacional, para atender aos dois turnos de funcionamento. Ela trabalha num regime de trinta horas semanais

(contrato comum no magistério municipal), tendo assim que dividir essas horas entre os dois turnos. Esse fato faz com que tenha pouco tempo para atender às demandas feitas ao SOE por parte dos professores, pais, alunos e direção, em ambos os turnos. O não atendimento da demanda, bem como, o posicionamento crítico da mesma em relação à Orientação, faz com que apareça um certo descontentamento por parte das professoras e da direção em relação à condução desse serviço na escola.

A profissional que desempenha esta função é formada em Pedagogia: orientação e supervisão e há apenas dois anos trabalha como orientadora. Anteriormente teve experiência como supervisora (dez anos) e como professora de 1a. a 4a. série (cinco anos).

No período em que foi realizada a pesquisa, percebeu-se que o SOE procurava ter uma atuação mais crítica, fora dos padrões estabelecidos para a prática de orientação educacional. Percebeu-se que a orientadora procurava estar presente nos vários acontecimentos da escola, fazendo um trabalho político de questionar as posições adotadas diante dessa ou daquela situação. Esse tipo de atuação fazia com que o SOE ^{ndo} sofresse alguma rejeição por parte dos demais sujeitos da escola, com algumas exceções. A rejeição se devia à convicção de que o SOE não estava cumprindo seu papel, que, para a escola, era/é o de atendimento a "alunos problemas", ajudando-os a "adaptar-se" à turma.

*hois
2011
15/09/2011
p. 1*

2.3 A direção

Diretora e vice estão na escola desde 1981, sendo que a vice-diretora trabalhou na escola anteriormente como

supervisora. Ambas são formadas em Pedagogia e supervisão e administração - licenciatura curta.

No início do ano letivo houve eleições para diretor e vice nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, à qual pertence a escola pesquisada. Por motivos de amizade, tendo em vista que "a diretora está prestes a se aposentar e é interessante para ela a aposentadoria com o cargo de direção" (fragmento do caderno de observação), não se apresentaram outras chapas para concorrer ao cargo. A eleição se deu normalmente com votação maciça das pessoas que se cadastraram (250 em um colégio eleitoral de 600 pessoas), tendo apenas sete votos nulos e brancos, o que parece demonstrar que a comunidade escolar mais participante está satisfeita com o desempenho da equipe. Cabe questionar o nível elevado de abstenções no cadastramento.

E difícil classificar o trabalho da direção dentro desse ou daquele modelo administrativo. Nele encontram-se traços de uma direção autocrática e burocrática, à medida que a comunicação escrita é bastante utilizada, principalmente em relação aos pais. No entanto, a maioria das discussões são feitas na hora do recreio num bate-papo quase informal com as professoras. Por outro lado, é possível encontrar a diretora no pátio carregando lixo dizendo estar fazendo faxina no banheiro dos funcionários, e a vice-diretora descascando e ralando legumes para a merenda na falta de alguma funcionária. Um observador menos avidado ou mais distraído, ficaria tentado a classificar o trabalho da direção como um enorme "balaio de gatos", ou então, mais educadamente, como deveras "sui generis". Ou seria a falta de um projeto

pedagógico a causa dessa ociosidade? Ou seria essa "ociosidade" parte de um projeto político-pedagógico?

Esse balaio de gatos, no entanto tem uma ordenação e uma meta que é atingida - haja vista o fato de terem conseguido tão facilmente a reeleição. Na realidade a direção, agindo assim, apresenta-se mais como "mãe e protetora" da escola, e através dessa imagem exerce o controle sobre a organização do trabalho. É comum ouvir a equipe da direção comentando que a diretora é a mãe e a vice a madrasta. Enquanto a primeira, no trato dos problemas usa mais de gentileza e compreensão, à segunda cabe apontar e questionar as falhas. Esse papel exercido pela direção faz com que ela tenha controle do que acontece com os sujeitos do trabalho escolar, dentro e fora da escola. À medida que faz empréstimos financeiros às professoras, ou à faxineira que está com dificuldades, não cobra as suas faltas com rigor, permitindo que saiam mais cedo para resolver problemas particulares. E como numa troca de favores, mantém a aceitação passiva por parte dos sujeitos da escola em relação às decisões por elas tomadas.

2.4 Pessoal de apoio

Classificou-se como pessoal de apoio os sujeitos que participam da organização do trabalho escolar fazendo atividades administrativas e de infra-estrutura (vigia, merenda, limpeza e outros). - Como já foi colocado anteriormente, a escola conta com sete serventes e merendeiras, três vigias, duas secretárias e quatro "laudo-médico".

As serventes e merendeiras participam muito pouco das decisões tomadas pela escola. No entanto, à medida que estão

presentes diariamente na escola, envolvem-se nas conversas informais e opinam a respeito desse ou daquele assunto. A única instância em que é permitida a representação formal do pessoal de apoio é no Colegiado da Escola, do qual uma servente faz parte. Todavia, não participaram do processo de discussão da organização do colegiado, tampouco das reuniões para a elaboração do estatuto. Os vigias estão de certa forma alijados da vida escolar. Presentes na escola é como se não existissem. Vigiam o portão de entrada e, de quando em vez, são solicitados a carregar uma mesa ou carteira, ou trocar uma lâmpada.

As secretárias e "laudo médico" participam efetivamente da vida escolar. Todas foram professoras na escola, o que lhes confere uma outra posição. Estão sempre presentes nas reuniões do recreio na sala-dos-professores, participando efetivamente, sugerindo, acatando ou não as sugestões. A secretária e sua auxiliar fazem o trabalho burocrático da escola: preparam histórico escolar, boletim, cobram assinatura no livro ponto, etc. As "laudo-médico" são assim denominadas pelo fato de estarem fora da regência de classe, por força de atestado médico comprovando a impossibilidade de lidarem com alunos por motivos que vão desde doença nervosa até alergia ao pó de giz. Das quatro, três trabalham no turno matutino e uma no vespertino, exercendo atividades burocráticas, ajudando as secretárias, supervisionando a merenda, rodando o mimeógrafo, recolhendo o caderno de contribuição espontânea dos alunos, levando e buscando correspondência no SMED, passando o caderno de avisos nas classes, olhando se as crianças têm piolho, falta de visão, e

outras atividades que aparecem no dia-a-dia da escola.

2.5 Os alunos

A clientela da escola pesquisada se constitui basicamente de crianças oriundas de famílias da classe média-baixa. São alunos cujos pais preferiam vê-los em escolas de melhor qualidade, que, no momento histórico brasileiro e mineiro se constituem prioritariamente de escolas particulares. No entanto, devido ao crescente achatamento salarial e ao alto custo de vida, não podem bancar as mensalidades de uma escola desse tipo. Se comparado com o universo das escolas da Rede Pública de Ensino, o aluno dessa escola apresenta características diferentes das possuídas pela clientela das demais. Esse fato é muito bem ilustrado pela supervisora da tarde, que, quando questionada sobre como é o aluno atendido por aquela instituição, relata:

"Acho que é um aluno comum, ele não tem uma especificidade, não é diferente dos outros. Só que se a gente compara com outros alunos da rede, ele tem um nível social mais elevado, uma bagagem mais elevada, uma outra cultura, tem acesso aos meios de comunicação, reivindica mais, tem um pouco mais de consciência, é mais limpinho, cheiroso, tem uma mãe que encapa os cadernos dele, que vai reclamar quando a professora briga com ele. Comparando com escola pública ele é um aluno mais parecido com o aluno da classe burguesa, ou ele tenta se aproximar, os valores dele são os valores da classe alta. (...) Eles têm o maior prazer em dizer que têm video game, leva fitas prá escola, tenta esnobar muito o tênis da moda, o skate, a mochila da Alternativa, mas é uma repetição dos pais, não poderia ser diferente. Os pais também são desse jeito."

A procura pela escola é muito grande. Esse fato é explicado, por um lado, pela localização da escola que é bem

próxima ao centro da cidade e, por outro, pela conceituação de escola boa. Anualmente centenas de pais procuram a escola para matricular seu filho, a maioria deles de bairros vizinhos e do mesmo bairro onde está situada a escola. No entanto, existe também uma demanda considerável vinda de outros bairros mais distantes.

É norma da SMED que a matrícula dos alunos seja feita por ordem de chegada, obedecendo à jurisdição, isto é, serão matriculados os alunos pertencentes ao bairro onde a escola está localizada. Entretanto, a escola pesquisada, devido à grande demanda feita por bairros próximos e distantes, bem como pelo fato de os pais sonegarem ou falsearem informações a respeito do local de moradia, optou por aceitar todas as inscrições e submeter as crianças a um teste de seleção. *devido à grande procura*

que causa
Existe uma polêmica dentro da escola quanto ao teste de seleção. Algumas professoras se colocam contrárias a ele, primeiro pela estranheza de se pensar numa escola pública de primeiro grau que seleciona a sua clientela e, segundo, pela responsabilidade que se coloca à criança de passar no teste o que, emocionalmente, não é bom para ela. Por outro lado, é apontada a grande procura pela escola e os problemas que já enfrentou por causa disso.

De qualquer forma, o teste de seleção elitiza a clientela escolar. - Essa elitização faz com que a escola permaneça com o status de boa escola, o que atrai cada vez mais uma clientela com um nível sócio-econômico melhor e afasta as camadas mais pobres.

2.6 Os pais

A orientadora educacional fez, no início do ano de 1989, uma pesquisa na qual recolheu, da pasta individual dos alunos, dados acerca da escolaridade, profissão, religião e região onde os pais moram. Esses dados serão aqui utilizados para caracterizar os pais dos alunos da escola pesquisada.

Em relação à escolaridade a maioria dos pais e das mães dos alunos têm 1o. grau (27,9% e 24,2%, respectivamente) e 2o. grau (31,6 e 39,3%, respectivamente) completos. Poucos pais e mães têm curso superior (12,4 e 10,6%, respectivamente). A grande maioria declarou-se católico (83,3%) e moradores da região onde se situa a escola (64,5%) ou em bairros próximos (25,8%).

Foi constatada uma diversificação muito grande quanto ao tipo de profissão exercida pelos pais. Já com relação às mães, a mesma diversidade não foi encontrada tendo em vista que, a maioria delas (53,3%) não trabalha fora, se denominando "Do Lar". Das que trabalham fora, 15,5% estão ligadas à área da educação exercendo funções de professoras, supervisoras, orientadoras e diretoras; 29,0% têm profissões outras, tais como: faxineira, jornalista, secretárias, comerciárias, escriturárias, advogada, etc.

Cruzando os dados de escolarização e profissão, constatou-se que:

- Os pais que têm curso superior exercem profissões como: jornalistas, advogados, bancários, músico, missionário, engenheiro, comerciante, industrial, etc. As mães na sua maioria quase absoluta trabalham na área da educação.

- Pais com 2o. grau completo exercem as mais variadas profissões: motorista, programador, vendedor, micro-empresário, comerciante, etc. As mães com o mesmo grau de instrução, na sua maioria, não trabalham fora.

- Os pais com o 1o. grau completo estão profissionalmente ligados à indústria e ao comércio.

Os dados parecem demonstrar que: 1.) em relação ao nível sócio econômico, os pais que têm filhos estudando na escola pertencem à classe média, com algumas exceções; 2.) em relação ao grau de instrução, são as mulheres com nível médio as que permanecem em casa; as que têm curso superior trabalham fora, apesar de estarem concentradas massivamente em uma ocupação - o magistério.

A característica principal dos pais é a sua participação na vida da escola. São pais, na opinião da supervisão, comprometidos com a educação do filho. Exercem um controle muito grande sobre o trabalho da professora, procurando sempre o serviço de supervisão para reclamar sobre essa ou aquela atitude que a mesma tomou em relação ao filho, ou mesmo quanto ao conteúdo ministrado. A escola, de certa forma, vive na corda bamba em relação aos pais. Eles contribuem efetivamente na manutenção da mesma: participam ativamente em todas as festas promovidas para arrecadar fundos, contribuem "espontaneamente" todos os meses. São eles quem "bancam" o papel, o stêncil, o álcool, material para artes. A lista de material que a escola pede no início do ano pode ser comparada à lista de uma escola particular, mesmo assim os pais mandam todo o material pedido e na marca que é solicitada. Isso faz com que a escola dependa dele

para sobreviver, o que dá aos pais abertura para que controlem, de certa forma, o trabalho da escola.

É constante na escola a presença dos pais que vêm conversar com a direção, supervisão ou com as professoras sobre seus filhos. Algumas mães se prontificam a virem à escola auxiliar as professoras no preparo das crianças quando há alguma apresentação nos "auditórios". As datas comemorativas do mês são trabalhadas nos auditórios, isto é, algumas turmas ficam responsáveis em apresentar para essas datas, em forma de dramatização, cantos ou poesias, para toda a escola (ver: DUARTE, op. cit.). Numa apresentação em homenagem ao dia do livro uma turma de 1a. série dramatizou o "Aniversário de Emilia" de Monteiro Lobato. A mãe de uma aluna da classe fez o bolo do aniversário com o desenho da bonequinha do Sítio-do-Pica-Pau-Amarelo.

As professoras, no entanto, na maioria das vezes mostram-se descontentes com o controle que os pais exercem sobre seu trabalho ou sobre o material escolar que produzem. É comum na sala-dos-professores ouvi-las reclamando da improcedência das observações feitas pelos mesmos. Os pais "reclamam" dos exercícios e para-casa que, ou são muitos, ou são poucos; da professora que está trabalhando mais um conteúdo do que outro; dos textos mimeografados que têm pouco desenho ou que estão borrados, ou a impressão muito clara, dificultando a leitura. A direção exerce pressão sobre as professoras no sentido de que atendam, sempre que possível, as reivindicações dos pais, pois, de certa maneira a escola e a professora - a fatura de material

que ela tem para desenvolver seu trabalho - dependem da sua boa vontade.

3. OS MEIOS DE TRABALHO

Entende-se por meio de trabalho da prática escolar os recursos materiais e didáticos que os sujeitos da organização têm para a efetivação de seu trabalho. São meios de trabalho os recursos tecnológicos tais como o mimeógrafo, o aparelho de som, o projetor de slides; a biblioteca e os recursos que ela guarda, tais como os livros didáticos e para-didáticos, mapas, cartazes, etc; a cantina; a reunião pedagógica - tempo instituído para os professores, direção, especialistas e pessoal administrativo se encontrarem, discutirem e redimensionarem a organização de seus trabalhos; o colegiado - no qual todos os sujeitos da organização escolar têm representatividade, onde discutem e tomam decisões referentes à organização da escola em si e às instruções vindas da administração central - a SMED.

3.1 A cantina

Espaço pequeno, a cantina é utilizada para o preparo da merenda que a Prefeitura⁷ doa para os alunos. A merenda é composta, normalmente, de sopa de macarrão, sopa de fubá, risoto (arroz temperado), enriquecidos com legumes e verduras que a escola compra com o dinheiro da caixa-escolar; mingau de fubá e leite caramelado, esse último mais raro.

Todas as salas têm quinze minutos para a merenda, que é feita antes do recreio. Cabe à professora trazer as crianças até a cantina, ajudar na distribuição da merenda e manter seus alunos

quietos, função esta difícil de ser cumprida. Na sala-dos-professores, que fica ao lado da cantina, é impossível trabalhar e mesmo conversar durante o período reservado à merenda dos alunos. Tentativas são feitas para conter um pouco a vontade de conversarem. No período de observação criou-se um cartaz no qual a **Mônica** pede silêncio durante a merenda. Às turmas que fizessem silêncio ganhariam uma estrelinha, ou duas, de acordo com a avaliação da pessoa designada para a tarefa.

A cantina é também utilizada para preparar o café para o lanche das professoras, bem como para preparar lanche nos dias de reuniões extraordinárias, e salgados nas festas da escola.

3.2 A biblioteca

Nessa escola, a biblioteca se localiza em uma sala ampla, ao lado da sala-dos-professores. O acervo é constituído de volumes de livros didáticos, para-didáticos e periódicos tais como as revistas AMAE Educando e Leia.

As bibliotecárias responsáveis são as Professoras Regentes de Biblioteca. Para essas professoras, antes regentes de classe, o órgão central - SMED - ministra curso a fim de prepará-las para a função de bibliotecárias. Além das funções normalmente desempenhadas por bibliotecários, as Professoras Bibliotecárias são responsáveis pela aula de leitura, que fazem parte da grade curricular da escola pesquisada. Essas aulas são realizadas na própria sala-de-aula ou na biblioteca.

Em um depoimento uma das bibliotecárias fala que a biblioteca é pouco utilizada pelas professoras. De acordo com a

mesma, "o uso da biblioteca diminuiu substancialmente nos últimos três anos. Sugere com isso que as professoras preferem receber tudo pronto da supervisão, ao invés de se aventurarem pela biblioteca e pesquisarem o assunto nos vários livros aí existentes." (fragmentos do caderno de observação). A biblioteca é utilizada pelas professoras para, durante uma aula especializada, corrigir os cadernos dos alunos, tendo em vista ser quase impossível fazer essa tarefa na sala-dos-professores.

Além do acervo bibliográfico, a biblioteca da escola armazena outros materiais didáticos como: mapas de ciências e geografia, cartazes para composição seriada; flanelógrafo; blocos lógicos; Q.V.L.; coleção de animais conservados em éter para as aulas de ciências. Também é nela que estão o aparelho de som e o projetor de slides. No entanto, segundo depoimento da supervisora "existe uma certa retenção por parte da biblioteca em distribuir isso (o material didático), ela centraliza e faz questão de centralizar todo material, todo o acervo" (fragmento de entrevista com a supervisora do turno vespertino).

3.3 O mimeógrafo

A escola possui dois mimeógrafos: um mais antigo e outro um pouco mais moderno. A diferença entre um e outro é que no segundo o papel não precisa ser colocado manualmente na máquina e, dessa maneira, o processo de reprodução é agilizado.

O mimeógrafo é peça fundamental no dia-a-dia da escola. Tudo vai devagar no dia em que ele não está bom. Esse fato é ilustrado em anotações do caderno de observação:

"A grande vedete da escola, o mimeógrafo "automático" está estragado. X é chamada para verificar e confirmar o fato. Virou-se para mim e disse: está vendo a organização da escola? Todo mundo se mobiliza em torno de um mimeógrafo."

"Os estênceis continuam muitos e o mimeógrafo não está bom. O andamento do trabalho de K está indo devagar. De vez em quando um aluno, a mando da professora, chega perguntando se ela já rodou esse ou aquele exercício."

O uso do mimeógrafo é diferente nos turnos. O turno vespertino utiliza-o com maior frequência que o turno matutino. Segundo as professoras, o turno da tarde precisa mais do mimeógrafo porque nele estão as 1as. e 2as. séries. Para a professora dar conta, precisa dos exercícios mimeografados porque as crianças ainda são muito lentas para copiarem do quadro; caso contrário, o tempo seria pouco para o cumprimento do programa.

As professoras organizam seu trabalho em sala-de-aula utilizando ao máximo o mimeógrafo. Isso, se por um lado organiza melhor o trabalho dentro da sala de aula; por outro acarreta um trabalho excedente fora dela, na medida que, além de preparar a aula, passa-a para o estêncil que deve ser caprichado e com desenhos para que os pais não reclamem. Isso demanda tempo. Esse tempo é normalmente retirado do descanso no final-de-semana. Geralmente nas segundas feiras o volume de matrizes para serem rodadas é triplicado em relação aos outros dias da semana. Para a professora responsável pela reprodução, na segunda feira, o trabalho é intensificado e, muitas vezes, acaba ficando depois do horário para poder dar conta do material:

"Terça feira, depois de uma segunda de feriado o trabalho de K intensifica-se. Mesmo com a

comemoração da semana do índio e as aulas integradas de artes e educação física, ou talvez por causa disso mesmo, foi intensificada a produção de stencéis." (fragmentos ...)

Cabe questionar também se esse tipo de organização, tendo por base textos mimeografados, seria a organização mais adequada para a aprendizagem do aluno.

O cotidiano da escola passa pelo mimeógrafo. Por ele passam: os textos e os exercícios que as professoras utilizam no seu trabalho diário com os alunos; os testes e mini-testes que vão avaliar o rendimento dos alunos; os bilhetes para os pais lembrando-os de colaborarem com a caixa-escolar, de assinarem o caderno de para-casa de seus filhos, de acompanharem os filhos nos para-casa, etc.; as convocações para reuniões; as mensagens de dias comemorativos; receitas caseiras que os sujeitos da escola trocam entre si. As observações do dia-a-dia da escola mostraram ser o mimeógrafo peça fundamental para o funcionamento global da escola.

3.4 A Reunião Pedagógica

Já previstas na grade curricular, as reuniões pedagógicas e administrativas acontecem semanalmente, no último horário das segundas feiras. Para tanto os alunos são dispensados mais cedo.

Essa reunião tem por finalidade discutir os problemas administrativos e pedagógicos da escola. No entanto, como relata a supervisora da tarde, "funciona como um Jornal Nacional, é informe mesmo!" O pedagógico acaba sendo a "transmissão" e cobrança por parte da supervisão do plano semanal.

Geralmente dirigidas pelas supervisoras, as reuniões são

diferentes nos dois turnos. Enquanto as reuniões pedagógicas do turno matutino acontecem sem sobressaltos, com a supervisão dirigindo e conversando sobre o conteúdo a ser trabalhado na semana. As reuniões do turno vespertino são mais abertas, mas na maioria das vezes se perdem em discussões que não levam a lugar nenhum, o que faz com que apareçam críticas em relação a esse serviço. Percebe-se que a supervisão tenta dar uma certa continuidade passando textos para serem lidos e discutidos. No entanto, as reuniões vão se sucedendo e os textos, por esse ou aquele motivo, não são discutidos. Os fatos concretos da escola parecem ser mais atraentes do que a discussão teórica.

A participação das professoras é mínima. Elas aproveitam o horário da reunião para corrigirem cadernos e provas, folhearem livros didáticos e trocarem informações entre si. Em todas as observações de reunião pedagógica encontra-se anotações como estas:

"M corrige as provas do mini-teste e J preenche o diário de classe"

"C e M olham fotografias."

"M e D conversam paralelamente."

"M corrige cadernos"

"M e A conversam"

Poucas são as reuniões nas quais existe uma participação efetiva das professoras. Na maioria das vezes apresentam-se apáticas. São sempre as mesmas que iniciam e mantêm as discussões.

3.5 O Colegiado

O Colegiado é um órgão deliberativo com a representação de pais, alunos, professoras e demais sujeitos da organização escolar, implantado em 1985. De acordo com depoimento da direção em uma reunião pedagógica, nessa escola "funciona prá inglês ver" (fragmentos...). A escolha dos representantes era feita sem muito alarde, de forma que as pessoas mais reivindicativas não participavam. Esse ano (1989), com os "ares de democracia" vindos do órgão central, o papel do colegiado foi rediscutido nas escolas da Rede Municipal. Um novo estatuto foi elaborado com a participação dos pais e dos demais sujeitos da escola, com excessão dos alunos e das serventes e merendeiras.

A SMED enviou à escola uma sugestão de estatuto, a qual foi reformulada pela supervisão e orientação e colocada para a apreciação da comunidade escolar. A aprovação e discussão do novo estatuto aconteceu em uma assembléia realizada num sábado de manhã, dia 18/05/89, quando não há expediente na escola. Poucos pais estavam presentes. Do universo de mais ou menos seiscentos alunos, apenas vinte e dois pais participaram. Contudo, participaram efetivamente votando apenas depois de esclarecidas as dúvidas e sugerindo modificações quando discordavam de algum item ou da redação do mesmo.

Com esse novo estatuto, o colegiado passa a ter um poder maior de decisão, e a escola será mais autônoma em relação ao órgão central. As expectativas na escola são muitas: os sujeitos esperam que o colegiado agilize, tome decisões mais rápidas acerca de temas que anteriormente a morosidade das discussões

fazia com que caíssem no esquecimento e se resolvessem por si. As diretoras, por seu lado, dizem que o colegiado vai ajudá-las a tomar decisões que para elas são delicadas. Todos de um modo ou de outro, esperam e acreditam que a escola se modificará com o novo colegiado.

3.6 O CPA - Conselho Pedagógico Administrativo

Assim como o colegiado, o CPA consta do Regimento Escolar da Rede Escolar de 1o. e 2o. graus do Município. O CPA é formado pela direção, corpo técnico - orientação, supervisão e coordenadores de turno e de área quando houverem. Sendo a escola pesquisada, escola de 1a. a 4a. série, o CPA é constituído da direção e dos especialistas.

São muitas as competências do CPA. Cabe a ele: zelar pela aplicação da legislação e normas de ensino, analisar as atividades de assistência ao aluno e sugerir medidas para seu aprimoramento; decidir sobre a criação de comissões especiais, indicar seus membros e fixar-lhes atribuições e prazos para conclusão dos trabalhos; entre outras. Estas atribuições, passam à competência do Colegiado da escola, depois que foi reformulado. Dessa forma o CPA torna-se obsoleto.

No entanto, as reuniões continuam acontecendo informalmente: "... só não tem a ata, mas a gente faz reunião" (supervisora da tarde). Essas reuniões são feitas para que a administração e especialistas discutam e articulem questões tais como formação das classes, disciplina, relação professor-aluno, avaliação do ano letivo. Isto é, as questões pedagógicas continuam sendo mantidas, apesar da criação do colegiado, sob o

poder do especialista e da direção. A separação entre concepção e execução continua sendo mantida. Ao colegiado, isto é, aos pais, professores, alunos, funcionários, cabe discutir questões mais burocráticas tais como: merenda, uniforme, calendário, manutenção da estrutura física da escola, etc.

4. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

baixos salários

As condições sob as quais o profissional é submetido cotidianamente são condicionantes da qualidade de seu trabalho. Os professores primários da Rede Municipal de Ensino, no período da coleta de dados, viviam sobressaltados entre a esperança de um melhor salário e, no final do mês, a constatação de que, mais uma vez, ficaram a "ver navios" - os vencimentos eram irrisórios. Para se ter uma idéia, em junho de 1989, o salário de uma professora com nove anos de casa foi de NCz\$ 275,00, que na época correspondia a 3,37 PNS (Piso Nacional de Salário).

As reclamações sobre falta de dinheiro eram lugar comum no dia-a-dia da sala-dos-professores. Vejamos alguns fragmentos do caderno de observação:

"G e R comentam as mutretas que fazem para darem conta de pagar as contas. I reclama que não pode pagar por um sapato de NCc\$ 12,00"

"R diz que tem vergonha de trabalhar o dia inteiro e ter que, no meio do mês, pedir dinheiro ao marido para por combustível no carro"

"I diz que se hoje ainda tem algum dinheiro é porque emprestou para o irmão e ele devolveu agora. E estamos ainda na metade do mês."

"L fala das coisas que gostaria de fazer na casa dela e não faz porque o dinheiro não dá."

Ao mesmo tempo diz que professora se contenta com pouco - desde que dê pra pagar suas contas está bom."

MELLO (1986), em pesquisa feita com o magistério primário de São Paulo, constatou que o fator de maior insatisfação com relação à situação profissional da professora é o salário. Das observações efetuadas na escola pode-se inferir que o mesmo se dá com as professoras pesquisadas. Questões como contrato, horas de trabalho semanal, carreira, adequação de local de trabalho, poucas vezes são assunto na sala-dos-professores e nas reuniões observadas, ao contrário da situação salarial.

Durante o período de observação, na escola era notícia o Plano de Cargos e Salários que os órgãos de classe e técnicos da Prefeitura formularam. A orientadora se esforçava para explicar às professoras o conteúdo do mesmo - uma reunião pedagógica foi utilizada para isso. As professoras, interessava saber o quanto receberiam e quando viriam os aumentos que constavam do Plano. À medida que os dias e meses passavam e o Plano era apenas parcialmente efetivado, questionavam a orientadora para saber de quanto seria seu vencimento naquele mês. Apenas uma vez, nos vários dias de observação, alguns sujeitos da escola falaram sobre o Plano de Cargos e Salário e a opção que os professores teriam que fazer entre os regimes contratuais da CLT e Estatutário. Questionavam a orientadora sobre as vantagens e desvantagens de um e de outro. O Plano terminou por não ser efetivado na íntegra. Outro Plano foi elaborado pelos técnicos da Prefeitura. As entidades de classes recusaram-no e propuseram alterações, sendo que o impasse não teve conclusão no período da coleta de dados.

As professoras das séries iniciais são efetivadas pela Prefeitura sob um contrato de trinta horas semanais e de acordo com as normas que regem a CLT. No entanto, por reconhecer que os salários são muito baixos, a Prefeitura permite que as mesmas trabalhem na escola mais ou menos vinte e três horas semanais. As outras sete horas restantes a professora pode utilizar para preparar as aulas em casa.

Esse tipo de "acordo de cavalheiros" permite à professora trabalhar em outra escola ou fazer outro tipo de serviço para aumentar a sua renda. Permite também à Prefeitura contar com a professora para o que é conhecido como "dobra". A professora dobra seu turno, trabalhando no período que seria de descanso em outra escola, ou mesmo na que está lotada, substituindo professoras em licença, contornando a falta de professores na rede. Dessa forma a Prefeitura diminui os gastos com a contratação de novos funcionários e a professora aumenta seus rendimentos sem ter que, muitas vezes, sair da escola e procurar outro tipo de trabalho ao qual não está acostumada. Na escola pesquisada existem alguns casos de dobra: quando a professora da 4a. série estava em licença maternidade, a Professora Regente de Biblioteca do turno vespertino dobrou, substituindo-a. Uma professora da 3a. série dobra, trabalhando à tarde como professora eventual. De acordo com a vice-diretora, faz muito tempo que na escola o ano letivo inicia sem que o quadro de professores esteja completo. Esse tipo de problema é resolvido parcialmente com o regime de dobra. Houve uma turma de 1a. série que só no 1o. semestre teve três professoras diferentes,

iniciando o 2o. semestre com a quarta professora.

Não é só de dobra que sobrevivem os sujeitos da escola. Algumas trabalham em outros lugares como é o caso de uma professora que, no período da manhã trabalha na escola, e à tarde e à noite leciona em outra particular; assim como esta, outras também trabalham como professoras em outras escolas do Estado e da Rede Particular de Ensino; ou mesmo trabalham exercendo outra atividade profissional como é o caso da supervisora da tarde, que também é psicóloga.

Outra maneira encontrada pelos sujeitos da escola para aumentar seus vencimentos é o comércio. Dentro da escola a economia informal, como é denominado o comércio que escapa ao controle dos órgãos arrecadadores de impostos, é permitida e em alguns casos incentivada, como a Feira - Nossas Mães e Sua Arte - promovida pela escola para comemorar o dia das mães. Nessa feira as mães trouxeram trabalhos feitos por elas para venderem para a comunidade escolar. A escola, às vezes, parece ser um verdadeiro Mercado Pessa: nela encontra-se de tudo para comprar. Há as professoras que vendem jóias, roupas, flores feitas de sabonete, arcos para os cabelos, broches, laços, passadores, fantoches. Há funcionárias que trazem pastéis e refrigerantes para o lanche das professoras. Queijo, carimbo, blusas de tricô, pickles, são entre outros produtos que podem ser comprados na escola. Há ainda os vendedores de livros que, vez por outra, montam barraca na sala-dos-professores. O tom é irônico para descrever a tragédia do dia-a-dia das escolas brasileiras. Esse tipo de comércio não é particular a essa escola ou à Rede Municipal de Ensino de Belo

Horizonte. Faz parte do cotidiano das repartições públicas e até mesmo nas instituições particulares com menor controle sobre o trabalhador, por esse Brasil a fora, indicando as alternativas de sobrevivência criadas para se manter com o nível salarial do trabalhador brasileiro.

A professora primária nasce, vive e morre como professora primária, dentro da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Não existem mecanismos internos de acesso a outros níveis de ensino, mesmo que o professor tenha a formação para tanto. A professora P1, com curso superior em Matemática, por exemplo, terá que fazer concurso público para tornar-se professora P2 e poder lecionar matemática nas escolas de 5a. a 8a. séries e 2o. grau. Grande parte das professoras pesquisadas são formadas ou estão fazendo o curso superior, contudo, em termos de carreira, isso de nada vale para elas. Se quiserem, por um lado, permanecer no magistério primário, terão que se contentar com o salário de normalista, mesmo que tenham pós-graduação. Se quiserem, por outro lado, ascenderem a outro nível de ensino e, conseqüentemente a outro nível salarial, terão que enfrentar um novo concurso público. Para efeitos salariais e de carreira, a opção, no caso da professora primária, é ser eleita para o cargo de direção da escola e/ou se contentar com os quinquênios garantidos em lei, pelo tempo de serviço.

Todos esses fatores fazem com que a professora viva sob permanente tensão. Os baixos salários, a dupla e, as vezes, tripla jornada de trabalho - isso sem contar o trabalho doméstico que para a professora significa outra jornada de trabalho - a falta de perspectiva de carreira, fazem com que as professoras

iniciem o ano letivo reclamando de cansaço. À medida que o semestre vai avançando, até mesmo as reuniões da hora do recreio, que em geral são barulhentas, começam a se transformar em reuniões calmas. Às professoras lancham sem as brincadeiras costumeiras. Às conversas, sintomaticamente, passam a girar em torno de férias, feriados, licença-prêmio, aposentadoria, etc.

"B reclama de cansaço e da impossibilidade de tratar-se. Desde maio do ano passado vem adiando uma cirurgia de varizes. Primeiro veio a greve, depois a falta de professores e agora está dobrando, também por falta de professores. Diz que está cansada e ranzinza. Também que não aguentará o segundo semestre que, aqui, como é de praxe nas escolas em geral, é muito puxado." (fragmento do caderno de observação)

Elas tentam de tudo, até mesmo licença médica, para poderem dar um tempo e irem mais devagar na roda viva que é ser mãe, professora, chefe de família, como bem demonstra a citação abaixo:

"G ao saber que B tem irmão médico, pede para ela conseguir uma licença com vencimentos para as aulas no Estado. H já está vendo para ela, junto à irmã que é médica, um atestado de que o filho está doente para que possa conseguir licença para cuidar da saúde do filho. O problema é que esse tipo de licença é sem vencimentos." (fragmentos...)

O motivo (salário justo) que geralmente impulsiona os trabalhadores a reivindicarem, nessa escola parece deixar as professoras apáticas. Durante o período em que se efetuou a pesquisa, o assunto "greve" veio a tona algumas vezes. Nesse período as escolas particulares e públicas estaduais pararam, reivindicando melhores salários. Algumas professoras da escola trabalham também nessas duas redes; no entanto, a reação da

maioria das professoras era de rejeição à greve. Sonham com férias! Greve significaria trabalhar nas férias para repor aulas. Isso elas não querem fazer.

Por outro lado as professoras primárias dificilmente encampariam uma greve sozinhas. Talvez por serem, na sua maioria absoluta, mulheres subjugadas à ideologia "feminina" de passividade, obediência, amor, doação e sofrimento. O fato é que, historicamente, segundo depoimento da orientadora, as professoras P1 nunca encabeçaram uma greve na Prefeitura. Ao contrário, são sempre as últimas a entrarem no movimento e as primeiras a saírem dele, voltando às aulas. E dessa vez teriam que fazer greve sozinhas tendo em vista que os professores P2 estão com um nível salarial melhor. Enquanto em junho (1989) um professor P1, com curso superior completo e com mais ou menos dez anos de Prefeitura recebeu NCz\$ 275,00 (referente a 3,37 PNS), um professor P2 com as mesmas características recebeu NCz\$ 1.070,00 (13,14 PNS). Quando se comenta a possibilidade de greve dos P1 as professoras avaliam negativamente. Não acreditam na possibilidade de greve sem a participação dos professores P2.

5. RELAÇÃO ESCOLA X SMED

Sendo essa escola pertencente à Rede Municipal de Ensino, o órgão gestor da mesma é a SMED - Secretaria Municipal de Ensino. A relação entre a SMED e a escola pesquisada parece ser, aparentemente, uma relação distante. Muito raramente se faz presente na escola de outra forma que não seja através de papéis - ofícios, comunicados, folha de pagamento, etc.

A SMED, numa tentativa de estar mais próxima às escolas da rede, criou subsecretarias - as chamadas Regionais - que se responsabilizam pelas escolas que se situam numa dada região de Belo Horizonte. Entretanto, apenas uma vez, no período em que foi realizada a pesquisa, observou-se a presença de uma funcionária da SMED que veio representando a Regional da qual a escola faz parte.

Outro mecanismo criado pela SMED para aproximar-se mais e melhor das escolas são as Coordenações de Ensino. Cada uma dessas Coordenações, criadas pelo Departamento de Ensino, é responsável por um certo número de escolas, para servirem de pólo integrador SMED X escola, bem como prestar assessoria na solução de problemas pedagógicos, assim como no desenvolvimento de projetos pedagógicos na Unidade Escolar. Contudo, tampouco as coordenadoras são presença constante no cotidiano da escola, apesar de lá estarem mais vezes.

A escola, por sua vez, se ressentem tanto da não presença como da forma como a SMED se faz presente na escola. Se por um lado sentem a distância entre SMED e unidade escolar, por outro se ressentem da ineficiência da forma como esta se apresenta através das coordenadoras, das quais criticam a forma de atuarem:

"K reclama da atuação das coordenadoras de ensino enviadas pela SMED. Diz que são ineficientes. Fogem de todos os assuntos relacionados à escola. Também reclamou do horário que chegam na escola: 5 da tarde, horário em que está terminando o turno de serviço. (...) Diz que a coordenadora fala de tudo, desde menino até papagaio, menos da escola. Ela, K, é quem tem que cavar espaço e impor seus pedidos e reclamações." (Fragmentos do caderno de observação)

Alguns comentários surgem também em relação à incoerência dos procedimentos da SMED:

"I conversa com Y sobre a confusão em que está a secretaria da educação. Os recados não são dados, os procedimentos não são coerentes. Reclama da administração atual."
(Fragmentos...)

As unidades escolares, bem como a própria SMED ressentem-se da constante mudança do Secretário de Educação - cargo político que vai sendo ocupado de acordo com as alianças que o Prefeito ou o Partido ao qual pertence faz buscando, a hegemonia junto à Câmara de Vereadores e/ou a projetos políticos eleitoreiros futuros. Junto com o Secretário saem os diretores dos departamentos e todo projeto político educacional que estava sendo implantado. Não existe estabilidade na relação SMED X Escola. A forma como se dá essa relação é permeada de descontinuidades e depende de quem, no momento, ocupa o cargo de Secretário da Educação.

As constantes rupturas no projeto político-pedagógico da SMED causa nas unidades escolares e nos seus funcionários, como também nos funcionários da própria SMED, uma apatia e descrença diante das ordens e procedimentos por ela emanados. Essa apatia e descrença pode, de certo modo, proporcionar uma relativa autonomia à unidade escolar. Autonomia essa que se revela muito mais em não cumprir ou em fingir, apenas, o cumprimento das ordens, do que em desenvolver e implantar um projeto político pedagógico próprio.

CAPITULO III

AS RELAÇÕES DE TRABALHO VIVIDAS E CONSTRUIDAS:

O EDUCATIVO DA OTE

No capítulo anterior buscou-se apresentar a escola enquanto fenômeno na sua aparência imediata. Sem a mediação de categorias teóricas de análise, a organização do trabalho escolar apresenta-se conforme uma fotografia: com cores e sombras, porém, estáticas.

No entanto, na medida que a organização do trabalho escolar é assumida como um processo histórico, conceituada enquanto relação (entre os sujeitos, meios de trabalho e os órgãos gestores da escola) e que, conforme se estabelecem estas relações, o trabalho escolar pode ser direcionado para a consecução de objetivos tanto conservadores como transformadores da escola e da sociedade, torna-se necessário sair da fotografia e buscar o movimento que aciona tais processos no cotidiano vivido pelos sujeitos.

Buscar o movimento é optar pela procura da essência que, diferente do fenômeno, não se manifesta diretamente. Deve ser descoberta à luz de categorias de análise do real/concreto (KOSIK, 1976).

É preciso cercar o fenômeno, observá-lo nas suas várias aparências, nas formas como ele se representa para os sujeitos da escola. A análise dessas representações é uma tentativa de fuga à pseudoconcreticidade, de procura do real/concreto, da "coisa em

"a", da totalidade nelas contida. E nesse momento que as professoras, orientadora educacional, supervisora escolar, diretora e vice-diretora ^{apinam} sobre a OTE, se representam nas relações entre elas próprias e com os meios de trabalho.

Pensar o cotidiano da escola não significa retirar-lhe a materialidade, ao contrário, "pensar e-representar são momentos da práxis tanto quanto agir" (Chaul, apud, MELLO, 1986, p.40). Tampouco significa, na medida que a "dimensão pensada dessa prática acontece **dentro** de cada sujeito (...) que nasceu aí por inspiração divina ou intuição" (MELLO, op. cit.). A representação é sempre social, à medida que se origina de "concepções e idéias socialmente existentes a respeito da prática em questão" (Idem). Por outro lado, o mundo social é também representação e vontade. As representações constituem um certificado de **realismo** ou um veredicto de **utopismo** que contribuem para que uma evocação tenha probabilidade de ter acesso à existência (BOURDIEU, 1989, p.119). ROSCOVICI (1978) utiliza o conceito de **figura** para demonstrar que as representações não são reflexos de imagens, invertidas ou não, ou meras reproduções da realidade de um objeto social. São antes expressão de uma produção do sujeito: ainda que, por vezes, mal articulada, podendo ser comparada ao conceito gramsciano de **senso comum**.

"... os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores, em que os quis transformar uma Psicologia Social sumária, reduzida a recolher opiniões e imagens. Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem. (...) Os filósofos já compreenderam há muito tempo

que toda representação de algo ou de alguma coisa (...) é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que ele conhece. Daí decorre a alternância que a caracteriza: ora representar, ora representar-se. Também se origina aí a tensão no âmago de cada representação entre o polo passivo da estampagem do objeto - a figura - e o polo ativo da escolha do sujeito - a significação que lhe dá e de que ele está investido." (MOSCOVICI, 1978, pp. 56 e 65)

É hipótese desse estudo que o professor, no seu cotidiano, vive e sofre a ação da OTE modificando-a e modificando sua prática. Assim sendo, desconhecer a contribuição dada à construção do real (OTE e prática pedagógica do professor) pela representação que os sujeitos têm do real leva, segundo BOURDIEU (op. cit., p. 129), a não "compreender a real contribuição que a transformação colectiva da representação dá à transformação da realidade". Em outras palavras, não reconhecer nos sujeitos da OTE as potencialidades que eles têm de transformá-la, é perceber a professora primária sob o prisma da reprodução, fechando antecipadamente os olhos para possíveis formas de luta que engendram e são engendradas no cotidiano da organização do trabalho escolar.

Para analisar a representação que os sujeitos têm de seu trabalho e da ação dos outros sujeitos da OTE, os entrevistados foram questionados sobre como é (percepção do real), como deveria ser (explicitação do ideal) e como se estabelecem as relações de trabalho entre os pares e com a hierarquia (professor X professor, professor X direção, etc.).

Foram efetuadas vinte (20) entrevistas. Dessas, quinze (15) com professoras, uma (1) com "laudo-médico" e cinco (5) com o corpo técnico-administrativo (especialistas e direção). Os

entrevistados foram convidados a falarem, através de questões abertas (motes) sobre os vários aspectos que durante o período de observação mostraram-se recorrentes. As entrevistas semi-estruturadas propiciam ao entrevistado liberdade para relatar, dentro do tema proposto pelo entrevistador, aspectos que para ele são importantes, deixando muitas vezes de aparecer nas respostas outros aspectos, o que pode ocasionar uma "aparente" falta de dados para a análise. A escassez de relatos sobre esse ou aquele fenômeno já é, por si só, um dado a ser analisado. Por exemplo, em relação aos meios de trabalho não houveram depoimentos acerca da biblioteca. Por que um setor tão importante para o processo de ensino-aprendizagem é deixado de lado pelas professoras?

No capítulo anterior, quando caracterizou-se a escola e descreveu-se os vários aspectos da OTE, foi relatado o depoimento de uma das bibliotecárias que afirmou ser reduzido o uso da biblioteca pelas professoras, sugerindo que as professoras preferem receber tudo pronto da supervisão a se aventurarem a pesquisar nos livros e periódicos existentes na biblioteca. A supervisão, por outro lado, alega haver uma certa retenção por parte da biblioteca em divulgar e emprestar o material didático existente no acervo. Essa luta em torno de quem tem e quem guarda o "saber" pode ser um dos motivos que leva a professora a "esquecer" de falar sobre a biblioteca quando questionada sobre os meios e trabalho existentes na escola. A hipótese de explicação levantada aponta para duas direções não excludentes: uma que envolve a luta pela retenção entre a supervisão e a bibliotecária gerando a apatia na professora. Nesse caso, mudando

a bibliotecária e/ou a supervisão, o problema estaria X
solucionado. Estaria? A dúvida leva a outra direção que não nega
essa luta particular pelo saber, ao contrário, explica-a: a forma
como está estabelecida a organização do trabalho escolar que,
segundo a forma capitalista de organização do trabalho e da
sociedade, promove a separação entre trabalho intelectual e
trabalho manual, estabelecendo uma cisão entre concepção e
execução, imprime nos sujeitos relações sociais hierarquizadas e
individualistas que levam à busca de controle e dominação de uns
sobre os outros (MACHADO, 1990).

Por outro lado, a entrevista semi-estruturada pode também
ser rica nos dados que são explícitos. No caso desse trabalho,
dados sobre controle, mimeógrafo, entre outros, foram levantados
por todos ao longo das entrevistas. E objetivo do estudo
analisar os dados que se "mostram" sem perder de vista os que se
'escondem". Agindo assim, acredita-se ser possível captar de
forma mais totalizante a essência do fenômeno. Como já
explicitado anteriormente, a essência de um fenômeno só pode ser
captada à luz de categorias teóricas de análise. A utilização
dessa ou daquela fonte analítica, no entanto, não surge do nada,
tampouco de uma vontade subjetiva do analista. Antes, os dados -
agrupados de forma a facilitar ou a tornar mais didática e clara
sua explanação - de certa forma, apontam para essa ou aquela
teoria.

Toda representação é fruto de uma reflexão. No entanto,
essa dimensão pensada da prática escolar, não se trata de uma
teoria formalizada e articulada. Ela aparece filtrada pela

prática de cada professora em particular, de acordo com suas condições de vida, constituindo-se em um "folclore pedagógico, um senso comum fragmentado, mas nem por isso pouco poderoso como guia de ação" (MELLO, op. cit., p.41).

Dessa forma, as categorias de análise constituem-se em filtros que permitirão fugir ao senso comum, próprio da representação que os sujeitos têm de seu "que fazer" cotidiano, na organização escolar. Ideologia, alienação, são categorias que, acredita-se, possibilitarão uma melhor "filtragem" e conseqüentemente uma compreensão mais totalizante dessa "reflexão prática", bem como as próprias teorias da organização do trabalho em geral e, de modo particular, da organização do trabalho escolar, que se constituíram objeto de estudo do primeiro capítulo desse trabalho.

Ideologia

Segundo LOWY (1985), o conceito de **ideologia** se revela complexo, sendo difícil encontrar, nas Ciências Sociais, outro conceito tão cheio de significados.

Desde sua criação em 1801 por Destutt de Tracy, o conceito vem passando por uma série de interpretações, que mudaram radicalmente seu significado. De Tracy (1801) a Marx (1846), ideologia passou da significação de estudo científico das idéias à "equivalente a ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real" (LOWY, op. cit., p.12).

Entretanto, críticas existem acerca da significação dada ao conceito de ideologia em Marx. Para CHASIN (1988), Marx em "A

prática de cada professora em particular, de acordo com suas condições de vida, constituindo-se em um "folclore pedagógico, um senso comum fragmentado, mas nem por isso pouco poderoso como guia de ação" (NELLO, op. cit., p.41).

Dessa forma, as categorias de análise constituem-se em filtros que permitirão fugir ao senso comum, próprio da representação que os sujeitos têm de seu "que fazer" cotidiano, na organização escolar. Ideologia, alienação, são categorias que, acredita-se, possibilitarão uma melhor "filtragem" e conseqüentemente uma compreensão mais totalizante dessa "reflexão prática", bem como as próprias teorias da organização do trabalho em geral e, de modo particular, da organização do trabalho escolar, que se constituíram objeto de estudo do primeiro capítulo desse trabalho.

Ideologia

Segundo LOWY (1985), o conceito de **ideologia** se revela complexo, sendo difícil encontrar, nas Ciências Sociais, outro conceito tão cheio de significados.

Desde sua criação em 1801 por Destutt de Tracy, o conceito vem passando por uma série de interpretações, que mudaram radicalmente seu significado. De Tracy (1801) à Marx (1846), ideologia passou da significação de estudo científico das idéias à "equivalente a ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real" (LOWY, op. cit., p.12).

Entretanto, críticas existem acerca da significação dada ao conceito de ideologia em Marx. Para CHASIN (1988), Marx em "A

Ideologia Alemã", não está denominando de ideologia o fenômeno de inversão. O que ele denomina como ideologia é o "conjunto de idéias que postulam que as idéias são o motor da transformação humano-social".

Serão os teóricos e críticos do marxismo que irão disseminar a idéia de que, para Marx a ideologia equivale à dissimulação e visão invertida do real. Nesse sentido, para ALTHUSSER (1967), a ideologia é uma relação imaginária, que é vivida entre os homens em seu mundo. Nela os homens exprimem não a relação entre eles e a sua condição de existência, mas a maneira pela qual vivem, a maneira pela qual sentem a relação entre eles e as condições de existência (CHASIN).

Para ALTHUSSER (1985) a ideologia tem existência material. E justamente nos Aparelhos Ideológicos de Estado que se localiza essa materialidade da ideologia. Os AIE têm como característica a prescrição de um conjunto de práticas e rituais que serão vivenciadas pelos indivíduos, e é nesse sentido que ele afirma ser a escola o aparelho ideológico fundamental, uma vez que considera que todo dispositivo educacional existente na sociedade capitalista não foge, nem pode fugir, à função ideológica que está prescrita a ele no Aparelho de Estado. Ou seja, a função de amoldar, de submeter ideologicamente a classe trabalhadora às normas dessa sociedade.

Para Gramsci (CHASIN) não existe ideologia, mas ideologias que são basicamente concepções de mundo. Não há em Gramsci a preocupação em estabelecer a verdade ou a falsidade das ideologias. Sua preocupação é avaliar a função e a eficiência das

elas na aglutinação das classes e frações de classes, em relações de domínio e subordinação.

Enquanto concepção de mundo, a ideologia se manifesta na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva. Desse modo, passa a ser tudo que permeia a vida social, onde só são essenciais aquelas ideologias que Gramsci denomina de **ideologias orgânicas**, isto é, aquelas que são vinculadas a uma classe fundamental na estrutura da sociedade; em contraponto as ideologias nacionalistas - "desejadas" - são por ele denominadas de **ideologias arbitrárias** (GRAMSCI, 1987).

Gramsci vai distinguir vários níveis de ideologias e, de acordo com CHASIN, faz uma espécie de hierarquia dos vários níveis em que se manifestam. O critério de classificação é exatamente o grau de eficiência que elas desempenham na aglutinação das classes. O primeiro nível seria a **filosofia** que para ele representa o estágio mais elaborado da concepção de mundo. A filosofia é a chave mestra da ideologia e sua importância está relacionada tanto em função de sua complexidade quanto, e essencialmente, em função da influência que vai exercer sobre as concepções de mundo difundidas no interior das classes subalternas, que é exatamente o nível do fenômeno ideológico que ele chama de **senso comum**. Gramsci considera que o nível do senso comum é uma espécie de arqueologia, de síntese das formas de pensamento mais atrasadas; formas arcaicas de concepção de mundo, onde a religiosidade desempenha papel fundamental.

Nesse estudo, e mais especificamente nesse capítulo, se encontram presentes esses conceitos de ideologia. Ora ideologia

o caráter de senso comum e dissimulação do real. Nesse sentido o processo de alienação das professoras é consequência, também, da ideologia. Ora se apresentará de forma mais positiva, na filosofia, quando das tentativas de coletivização do trabalho na OTE, que objetiva a desalienação, a estruturação de relações não hierarquizadas, a junção entre saber e fazer, parados pela divisão capitalista do trabalho.

Alienação

O termo alienação, em sentido mais comum, bem como na linguagem jurídica, indica a cessão, voluntária ou não, de um bem. Na linguagem médica, fala-se de alienação das faculdades mentais, sugerindo a perda, pelo paciente, das mesmas.

Na filosofia **ROUSSEAU** introduz o termo **Alienação**, empregando, no **Contrato Social**, a passagem dos homens de um estado primitivo, individual, àquele associativo, necessário para enfrentar obstáculos que individualmente não tinham condições de enfrentar. Alienação indica a cláusula fundamental do Contrato Social que consiste na "alienação total de cada um dos associados em todos os seus direitos em favor da comunidade". A alienação, nesse modo, tem um sentido positivo, pois o indivíduo aliena a sua liberdade individual, contudo, o faz para obter maiores benefícios decorrentes do fato de pertencer à coletividade. (ROBBID, 1986; PETROVIC, 1988; MASCITELLI, 1977)

Em **HEGEL** o fenômeno da alienação assume novos significados em diferentes planos: dos tradicionalmente pertencentes à filosofia, àqueles das relações entre os homens na sociedade.

a palavra alienação designa o processo de separação dos meios do produto de sua atividade (MASCITELLI, op. cit.).

No sentido dado por MARX, a alienação é o processo pelo qual o indivíduo, grupo, instituição ou sociedade se tornam estranhos, estranhos aos resultados de sua atividade e à atividade mesma, como também, à natureza na qual vivem, aos outros seres humanos e também a si mesmos (PETROVIC, op. cit.). O conceito de alienação, em Marx, manteve seu significado geral de separação do homem daquilo que materialmente e espiritualmente lhe pertence em forma vantajosa de qualquer coisa que se encontra fora do próprio homem. Bem como, denota uma dada situação na qual se constata que os sujeitos se encontram passivamente integrados ao sistema social no qual vivem.

Os efeitos do processo de alienação, à medida que alcança o homem, coisifica-o. Interiormente o homem deixa de ser uma totalidade, se dissocia, se distancia de si mesmo.

"A alienação é na discrepância entre a essência e a existência humanas, o desenvolvimento do poder material da humanidade às custas do esvaziamento da essência humana dos indivíduos e da totalidade das classes e estratos sociais." (HELLER, 1971, p.271)

A alienação do trabalho, na teoria marxista, é a forma mais expressiva de alienação. Nela se fundamentam ou se relacionam todas as outras formas. No trabalho alienado o trabalhador cumpre mecanicamente as tarefas necessárias à produção de objetos cujas características e destinação foram decididas em outro lugar, sem sua participação e para finalidades estranhas a ele. A inteligência e capacidade de decisão do trabalhador foram

ARQUIVO DA COMISSÃO DE ENQUADRAMENTO DA FICP

minadas no processo de compra e venda da força de trabalho. A organização do trabalho se objetiva na separação entre planejamento e execução do produto e das atividades.

O EDUCATIVO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

Faz parte dos estudos sobre a organização do trabalho escolar, a afirmação de que a natureza das funções desempenhadas pelos sujeitos no cotidiano escolar é condicionada pela hierarquização do poder. Hierarquização essa, inerente à divisão capitalista do trabalho que determina a separação entre concepção e execução. Dessa separação decorre o estabelecimento de relações sociais que objetivam a dominação e o controle. Portanto, é necessário a hierarquização de cargos e do saber: na unidade escolar, direção e serviço técnico-pedagógico situar-se-ão na esfera da concepção, enquanto o trabalho da professora situar-se-ia no nível de execução, muito embora não se possa negar a ação de planejar/conceber a aula, inerente à docência.

Aparentemente as professoras aceitam o controle de seu trabalho e a ele se submetem. A passividade demonstrada pelas mesmas em situações presenciadas pela pesquisadora, como já relatado no capítulo anterior, pode levar à hipótese da aprendizagem de uma relação de dependência: a professora regente "sabe menos" e portanto, acata com tranquilidade o controle de quem "sabe mais", no caso, a especialista e a direção.

Aceitar essa hipótese como conclusiva, entretanto, significa permanecer ao nível da aparência. É então necessário

visualizar o fenômeno sob outros ângulos; relatar e analisar a representação que a professora tem do trabalho das especialistas em direção e como essas se representam no cotidiano escolar. Como ele como deveria ser; o acontecendo e o que pode ser construído, uma tentativa de ir além do que existe, buscando sugestões, possibilidades e, talvez, formas de resistência à dominação.

11 O Controle do Conflito no Cotidiano Escolar

Na engrenagem da organização do trabalho escolar, a direção está no topo da hierarquia. O que, na organização capitalista do trabalho, significa ter suas atribuições intimamente relacionadas com a função de concepção e controle. **Fazer cumprir, controlar, estabelecer, assinar, aplicar penalidades** são os verbos mais comuns na definição das competências da direção (Regimento Escolar, Título II, Capítulo I, Seção II, Artigo 6.º, incisos I a IV). Verbos esses que imprimem na função um sentido de poder. Entretanto esse poder é externo à função de direção, embora sua ação se efetive no interior da organização escolar. A diretora é subordinada às determinações emanadas da Secretaria Municipal de Educação; compete a ela cumprir e fazer com que os demais sujeitos cumpram tais determinações. Desse modo, apesar de na escala hierárquica estar acima dos outros setores da escola, sua autonomia é relativa e ambígua: o diretor é autoridade máxima quando se trata de exigir o cumprimento das determinações advindas da SMED, entretanto, em se tratando de questões referentes a recurso financeiro, contratação de pessoal e/ou algo que não esteja prescrito na legislação escolar, "o diretor se

stitui, enquanto representante legal dos órgãos superiores, por a falta de autonomia" (MACHADO, op. cit., p.107). Isso fica claro no seguinte depoimento:

"... os problemas na direção são muitos, sabe? E a falta de uma... a SMED não te dá uma liberdade total de ação, sabe, você tá muito presa a ela. Então você não tem como contratar pessoal, você não tem como fazer muitas coisas que seriam positivas prá escola, sabe, você tá muito presa às determinações da Prefeitura. E dessa forma, assim, de você não ter, não ter essa liberdade de atuar de acordo como você gostaria, te tolhe muito, sabe, então, existem os problemas financeiros, existe até mesmo, e eu considero o maior, é o problema de relacionamento com o pessoal. Porque muitas vezes, você percebe que existe um profissional na sua escola que está destoando, sabe, é quase como uma maçã podre, que pode contaminar as pessoas em volta e você não tem muita liberdade de, sabe, dizer prá esse profissional de que aqui não é o lugar prá ele, que ele está destoando, que ele não se entrosou com a filosofia da escola. A Prefeitura manda, a Prefeitura não te dá muita liberdade de agir".

No depoimento acima transcrito evidencia-se a falta de autonomia da direção no tocante à efetivação de um outro projeto político pedagógico para a escola que não seja o da própria SMED. A medida que a direção se representa submissa às determinações da SMED, será essa quem vai ditar as ordens, e a filosofia da escola será a filosofia da SMED, que na maioria das vezes representa uma política clientelista, dependente das entidades que possibilitaram financeiramente a ascensão do partido no poder.

A direção não vai ao cerne das questões que aparecem no cotidiano escolar. O enfrentamento dos problemas levariam à desmistificação, por parte dos outros sujeitos da OTE, da autoridade conferida à função. E o que sugere os depoimentos

abaixo:

"Eu acho que a direção, ela atua de uma forma muito superficial. A direção não consegue trabalhar os conflitos. (...) então quando os conflitos emergem, o que a direção faz: assume uma postura mediadora, certo? Mas ela nunca está na frente prá poder, realmente, trabalhar o conflito."

"A direção vive de fachada. A direção não tem uma filosofia de educação explicitada e não veicula que tipo de homem quer formar, uma visão de sociedade não é explicitada, apesar de existir."

A representação que a orientadora e a supervisora do turno apertino têm da direção vai, de certa forma, ao encontro da apresentação que a diretora tem de seu trabalho:

"meu papel aqui é supervisionar todos os setores, organizar todas as atividades, sabe, e o que eu acho importante, eu X, que eu faço dentro da escola é tentar um ambiente tranquilo, sabe, de paz, que depois as outras coisas a gente consegue. Então o papel da diretora, o mais importante é o ambiente de tranquilidade, um ambiente organizado prá que depois as outras coisas aconteçam."

O papel da direção na unidade escolar, ao que parece, é o de relações públicas da SMED. Ela prepara o caminho, "um ambiente de tranquilidade", para que as determinações do órgão central - "as outras coisas" - sejam acatadas sem "conflito". Se traveste de mãe que tudo sabe, resolve e organiza para que a paz do lar e a mística da união familiar perfeita possam ser mantidas. Existe um certo sentido nesse travestir-se. Assim como a mãe, no sistema patriarcal, tem uma autoridade que é submissa à do pai, a diretora, na forma capitalista da organização do trabalho escolar, tem sua autoridade submissa às determinações da SMED.

"o papel da direção numa escola é o de coordenação, sabe, é de coordenar os diversos

setores numa escola e, delegar muito, sabe, eu acho que a gente tem que dividir muito, o que a gente tem que fazer, com todos os setores da escola. Eu não acho que a direção seja eu ditar normas ou ditar funções (...) É claro que exige uma certa liderança, sem autoridade, sem autoritarismo, mas eu acho que é coordenar todos os setores da escola prá que todos funcionem bem."

A preocupação em coordenar para que tudo funcione bem, de manter um ambiente tranquilo, de paz, revela a necessidade que a direção tem de fugir ao conflito, de não permitir que o conflito surja e se faça presente no cotidiano escola. A emergência do conflito sugere o enfrentamento, o desvelamento de relações de autoritarismo, quando se quer passar a imagem de democracia. Autoritarismo esse que está implícito na representação que a diretora tem de sua função : **supervisionar** (controlar, vigiar, fazer cumprir) **todos** os setores, **organizar** (decidir, autorizar, presidir) **todas** as atividades. Isto é, ser onipresente, onisciente, mostrar que tem poder, muito embora se logo escamoteado num **ambiente de tranquilidade**, que **funcione bem**, isto é, sem conflitos, sem desvelar a não-autoridade da direção: autoridade fruto de uma submissão!

"É uma direção comprometida com os pais em primeiro lugar. Em segundo com a Secretaria. Em terceiro com os professores. Ela não ... apesar de tentar fazer fachada não é bem assim. Eles cobram, exigem, tem os conceitos dos professores. Tanto que a primeira reunião que tive com a direção enquanto supervisora foi um relatório mesmo: fulano é assim, fulano é assim e tem que mudar isso, isso e isso. Mas só que ela não vai direto ao professor, para os professores faz o mito do cara legal, bem paternalista, democrata, uma relação de igual, mas por trás tenta imprimir um modo de pensar, o tempo todo. Vira uma guerra, é um jogo de poder na escola."

O compromisso da direção com os pais advém do fato de serem

des que mantêm a escola funcionando. Como já foi relatado no capítulo anterior, o subsídio dado à escola pela Prefeitura está junto a quem dos gastos que a mesma tem ao longo do ano letivo. São os pais, através dos vários mecanismos engendrados pela escola, que fazem a suplementação necessária. Os pais, assim sendo, exercem um certo controle na organização do trabalho escolar, cobrando das professoras, através da direção e corpo técnico, comportamentos e competências na sua prática cotidiana.

No entanto, o compromisso formal e efetivo da direção é com o SMED. Compromisso esse que se evidencia na própria aceitação de que a escola seja mantida pelos pais, ao invés de junto com esses reivindicar da Prefeitura que ela arque com os encargos financeiros da escola. Aceitando e incentivando a manutenção da escola pela comunidade, a direção submete-se à política de descaso à educação pública e gratuita vigente.

A política de negação do conflito efetivada pela direção tem, ao que tudo indica, surtido efeito diante das professoras. Essas, na sua maioria, têm uma representação positiva do trabalho da direção na escola.

"Diretora é excelente! (...) Tá sempre assim, disposta a atender os pedidos da gente, né?"

"Eu acho ótima! (...) Eu sinto muito bem, eu sinto liberdade de chegar perto da direção, da vice diretora e colocar o problema, o que está acontecendo até dentro da minha sala, sabe?"

"A diretora é excelente, assim, ela é boa amiga das professora. Ela compreende os problemas de todo mundo."

"Elas fazem um trabalho muito bacana, olham muito o lado do professor. (...) Em primeiro lugar o professor, primeiro eu, elas sempre olham o meu lado, nunca teve, assim, problema

nenhum."

Para essas professoras, a direção se apresenta como aquela que compreende os problemas; companheira sempre disposta a cooperar; aquela que dá liberdade para que se fale tudo; que não precisa pedir licença para entrar na sala. Isto é, apresenta-se como igual.

Entretanto, os problemas existem. Professoras são consideradas incompetentes, nervosas, irritadiças e os pais reclamam. Contudo, esses problemas não são explicitados, sendo desnecessário o embate sobre o que é ser bom professor — ou para que e para quem?

Algumas professoras, todavia, representam de maneira diferente o trabalho da direção:

"... eu não tenho muito contato com ela não. O único contato que eu tive com ela assim **no sentido do meu trabalho**, foi uma discussão que eu tive com S sobre o trabalho mesmo em sala e depois ela falou que queria conversar comigo. Mas isso ficou muito depois, então, **quando ela veio falar já tinha passado muito tempo** e já não tinha a ver com o que estava acontecendo."

A autoridade precisa ser explicitada, no entanto, o confronto deve ser contornado para que o conflito não emergia. A professora deve estar ciente que a direção tem conhecimento de tudo o que se passa na escola, sem, contudo, sentir-se controlada ou vigiada. Deixar passar o tempo, evita o confronto direto mas não a chamada de atenção, agora já minorada pois "já não tinha a ver com o que estava acontecendo". **A autoridade é mantida, o confronto evitado.**

Quando o confronto acontece, cai por terra a imagem

ratificada da direção e a professora percebe a outra face:

"a direção da escola é, assim, muito exigente, você entendeu? Mas exigente ao extremo, sabe? Acha que... a direção dessa escola aqui, ela acha que, assim, o máximo que você faz, não valeu nada não."

O autoritarismo vem à tona. O poder é explicitado num confronto direto e é por isso que ele é tão cuidadosamente evitado. E mesmo quando acontece, ele é particularizado, a discussão não é levada para o coletivo da escola. Tudo é feito entre quatro paredes. Toda a escola sabe, mas esse saber se transforma em fofoca, em conversas em tom de voz baixa para que as partes em conflito não se sintam em evidência. A individualização do conflito evita a ruptura que o confronto coletivo promove.

As professoras foram convidadas a falar sobre como seria a direção ideal. Na representação do que seria perfeito, revela-se o imperfeito. E o jogo dos contrários: caracterizando o mau se revela o bom; caracterizando o bom o mau é revelado. Assim, quando a professora fala que uma boa direção seria aquela que atuasse:

"...incentivando, trazendo pessoas prá falar, (...) procurando outras atividades, chegar e aplicar pros alunos. Eu acho que até seria interessante isso, chegar e ajudar."

nega a afirmação anterior de que a direção é excelente e que coopera no trabalho da professora. Representações que anteriormente eram concordantes com o trabalho de direção, agora apontam para aspectos antes não explicitados e que revelam a ausência de algo no trabalho da direção:

"Que ela fosse mais atuante ainda, né? (...)"

acho que há uma distância muito grande da direção com a criança. (...) Então nesse ponto eu acho negativo."

"... os pais têm excesso de liberdade aqui nessa escola."

A professora, nessa fala, demonstra perceber o compromisso da direção em relação aos pais. O "excesso de liberdade" dos pais dela que ela sente-se controlada por eles e quer que a direção intervenha possibilitando-lhe maior autonomia no seu trabalho.

Doutros aspectos da direção são apontados nas representações das professoras têm do que seria uma direção ideal. Ao tentar elucidar o porquê da atual ser também a direção ideal, apontam características que evidenciam o autoritarismo e a preocupação em manter a imagem de "boa escola", alijando dela as crianças vindas das camadas populares:

"... porque você vê, os meninos vêm todos uniformizados. Não entra menino com chinelo, então eu gosto do modo dela pensar. (...) as meninas não vêm de fita colorida, os meninos não vêm de uma outra coisa diferente não. Então eu gosto da escola e eu não acrescentaria nada."

2.0 Controle da Qualidade pela Expropriação Parcial do Trabalho

Docente

Assim como a direção, a supervisão se encontra no nível de concepção/controlado do trabalho escolar. Hierarquicamente abaixo da direção sua ação incide mais diretamente sobre o professor. É interessante analisar como a professora representa a posição da direção e da supervisão na hierarquia escolar:

"Um pouco mais afastada [direção], né? É lógico, né, quem está mais próximo da gente é a supervisora, mas ela [direção] está sendo informada de tudo o que acontece, né? Então a

gente passa prá supervisão todos os problemas, ou todas as conquistas, todos os progressos da turma e então ela sempre passa prá direção. Então a direção, eu acredito, está sendo informada de tudo o que acontece na sala"

direção, nos seus infinitos afazeres, não pode estar sempre por dentro de tudo o que acontece na escola. Mas para a manutenção de seu poder, é necessário que ela saiba. A supervisão, no caso, teria o papel de informante da direção. A rede de poderes está formada: a supervisora controla a professora que controla o aluno. E todos são controlados pela direção, que por sua vez é controlada pela SMED.

O Serviço de Supervisão Escolar, segundo o Regimento Escolar (Título III, Capítulo II, Seção I, artigo 46), tem por finalidade:

"...o planejamento, orientação, controle e avaliação das atividades de natureza técnico-pedagógicas, visando ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem." (Belo Horizonte, 1988, p.23)

No tocante às Competências da supervisão, listadas no Regimento Escolar (op. cit., p.24-6), a ação desta se define por meio de verbos tais como: definir, elaborar e organizar, orientar, analisar, planejar, promover, controlar, cumprir e fazer cumprir, etc. Tais verbos conferem à ação supervisora características de concepção/controle do trabalho escola.

O serviço de supervisão, na escola pesquisada, é composto de duas profissionais que atuam em turnos diferentes - manhã e tarde. Conforme depoimentos da direção e orientação, a ação das supervisoras é distinta:

"Nós temos **dois tipos** de supervisores aqui na escola. Por exemplo Y, da manhã, ela tem uma linha de trabalho totalmente diferente de X,

do turno da tarde. Y, ela é uma supervisora, assim, mais de exigir, de cobrar, de atender mais diretamente a professora. Agora, X já tem uma outra filosofia de trabalho, que é mais assim, deixar as professoras pensarem, sabe, ela não é de exigir, ela quer que as professoras descubram que tem que partir delas. E como as nossas professoras ainda não estão preparadas prá isso dá uma quebra, sabe? Então, é uma supervisora competente, mas não age ainda como supervisora, é mais um apoio, sabe?

"Eu percebo duas linhas, né, no trabalho da supervisão pedagógica na escola. (...) X, ela trabalha dentro de uma linha mais crítica, né, (...) que prioriza o coletivo, (...) que vai fazer com que a professora pense, (...) crie, (...) se critique, você está entendendo? (...) Agora, a supervisora do turno da manhã já é o oposto, tá? Em cima de uma estrutura sistêmica em que é o conteúdo pelo conteúdo".

De acordo com os depoimentos acima transcritos, a ação da supervisora do turno da manhã vai ao encontro das competências atribuídas pela legislação. Enquanto o trabalho da supervisora do turno da tarde imprime uma certa resistência às determinações.

Segundo a diretora, apesar de ser uma supervisora competente, X "não age ainda como supervisora", isto é, ainda não se enquadrou ao projeto político pedagógico da SMED, que é o projeto da direção da escola. Para a diretora a supervisora que age como tal, exige, cobra, atende mais diretamente à professora, deixando que essa pense sobre seu trabalho, e de repente se vê, confrontando-se com as vontades superiores. Mas como pode ser competente uma supervisora que não age como tal? De novo o dilema: amotear, ou driblar o conflito: ela não é o que eu quero que seja, porém, é melhor deixar como está, mexer pode ser pior. Há uma certa fragilidade de sua pseudoautoridade na escola.

As próprias supervisoras se representam diferentemente. Eis
seus depoimentos:

"A Supervisão (...) eu acho que ela está num sentido assim de acompanhar o desenvolvimento dos professores. Então **eu acho que ela é necessária**, faz parte, porque se você tem alguma coisa a supervisora está ali prá te acompanhar, te orientar, não como uma, como se diz, uma que está ali como intrusa, inspecionando, não. Ela está ali só prá acompanhar, ou de apoio, nesse sentido. E é necessário o serviço de uma supervisora dentro de uma escola. (...) Se a professora fica sozinha, ela recebe o planejamento no início do ano, não tem ninguém prá acompanhar, então existe aquelas que trabalham **direitinho, fazem tudo direitinho**. E têm aquelas que não, que precisa de um apoio, de alguém, assim, do lado, sabe, **dirigindo**, então é necessário sim.

Está introjetado na supervisora do turno matutino a necessidade de sua presença na escola. A professora não sabe, o supervisor sabe, então, é preciso que ele esteja presente para que as professoras trabalhem corretamente, "direitinho". O supervisor, assim, é aquele que vai dirigir o processo de ensino-aprendizagem. Ele sabe como planejar e como executar o trabalho pedagógico de forma mais racional e eficiente. Sua função, então, é a de orientar, acompanhar o trabalho de execução do professor para que não haja desperdício de tempo e movimentos. Segundo DUARTE (1988) a taylorização dos métodos de ensino, ao uniformizar procedimentos comuns para as atividades de sala de aula, identifica como comum a todos o trabalho que se realiza e retira do professor a capacidade de perceber qual a melhor maneira de ensinar um conteúdo para uma classe específica - a sua.

"A princípio **a escola funciona sem o supervisor**, na minha cabeça. Historicamente ela funcionou e acho que aparece aí para ser

mais um instrumento de **controle**, de busca de eficiência, de buscar ajustar o produto final ao ideário mesmo. Entra aí com os recursos metodológicos e tecnológicos para incrementar isso, mas ele tem esse papel porque **o professor está sendo mal formado**. Se ele viesse com uma certa competência técnica, não precisaria de supervisor ensinar como dar aula, como se dá a graduação de dificuldades em matemática. Ele vem um pouco suprir uma deficiência metodológica do professor. E esse professor hoje não está sendo bem formado. Esse saber metodológico, ele foi empurrado para o Curso de Pedagogia, ao passo que ele deveria ser dado no Curso de Magistério. Então o especialista está aí, com esse saber técnico com um poder e que vai tentar controlar e ajustar as coisas. Mas eu não assumo esse papel. Eu acho que esse aí é o papel esperado, desejado e explicitado tanto no Regimento quanto na própria legislação. **Na prática eu não atuo bem por aí não**. Eu acho que sou um profissional da educação, um educador, que tem objetivos e que eu procuro atender (...). Acho que na medida que eu **tenho claro o que eu quero enquanto educador**, eu vou tentando imprimir minha linha, acupando o meu espaço."

Já a supervisora do turno vespertino demonstra conhecer o "papel" desejado pela legislação para a supervisão escolar, e o porquê dessa função. Reconhece a má formação da professora primária, bem como a criação dos especialistas como uma das causas e consequência desse processo de deformação do magistério primário.

"Dentro dos princípios sistematizados por Taylor a organização racional do trabalho requeria (...) que se estabelecesse um campo novo de saber" (Idem, p.59)

Saber técnico e metodológico, que confere ao especialista poder de controlar e ajustar o trabalho do professor, procurando fixar uma outra temporalidade, mais próxima as necessidades do modo de produção do contexto histórico atual. A supervisão, assim sendo, constitui-se num processo de expropriação parcial do ato

concepção do trabalho docente.

A divisão do trabalho e a fragmentação de funções podem fazer os sujeitos da escola a perderem a dimensão global de seu trabalho. Entretanto, de acordo com GARCIA & SILVA (1985, p. 31):

"... a divisão do trabalho apresenta-se como um caminho sem volta, na escola, e em qualquer sistema que se torne complexo, a saída consiste em tirar partido desta contradição via uma proposta onde se faz necessário estar juntos, para juntos responderem a um desafio comum."

Nesse sentido, o supervisor pode vir a se constituir em elemento vital para o desenvolvimento de um projeto Coletivo de trabalho, que tem como pressuposto básico a superação das práticas autoritárias presentes na organização burocrática da escola, estruturada segundo uma hierarquia de poder.

"...eu busco uma orientação mais voltada para a educação crítica, transformadora, pautada no tripé Paulo Freire, Libertária, Sócio Política. (...) Mas até eu conseguir atuar desse jeito eu tenho que dar uma de tecnicista; de Rogeriano; eu tenho que fazer uma imagem de um educador numa linha mais tradicional, não crítico, mas no fundo, no fundo, minha linha é de fazer com que o educando saia da escola pensando de maneira dialética, que tenha claro sua condição de classe, (...) que ele entenda a sociedade como dividida em classe, mas que se tem que lutar, existe muito conflito, que ele saiba entender o conflito como uma coisa positiva, que não negue o conflito, mas que entenda, que pense dialeticamente a realidade e que saiba um conteúdo básico, universal para poder conseguir seu espaço enquanto classe dominada."

É fato a precária formação do professor e mais especificamente da professora primária. Existe a necessidade de um profissional que auxilie o docente na sua prática. Esse profissional tanto pode ter as características do supervisor, previstas na legislação - seu papel seria, então, o de legitimar

e conservar o ideário político pedagógico dessa mesma legislação - como também pode ser um outro profissional, com outro projeto político pedagógico de ruptura, de explicitação dos conflitos oriundos da divisão da sociedade em classes, em sexo, em cor, etc.

Nessa escola, na forma como são estabelecidas as relações, a supervisora da tarde sente necessidade de fazer "jogo-de-cintura" para que seus objetivos possam vir a concretizar-se: "...mas até eu conseguir atuar desse jeito eu tenho (...) fazer uma imagem...". O jogo-de-cintura é o aprendizado da burla, de parecer ser o que não é. A direção quer parecer democrática e é autoritária. A supervisão quer parecer tecnicista e é crítica. Objetivos diferentes - o jogo é o mesmo. Quando o jogo é jogo e quando é verdade? A direção já teve desvelada sua imagem. E a supervisão? Até onde o aprendizado do jogo pode estar fazendo com que estes se tornem verdades? As professoras perceberão alguma diferença no trabalho de uma e outra supervisora?

A professora parece reconhecer e aceitar o trabalho da supervisora da manhã:

"... ela vai **dirigir**, né, vai **comandar** a gente, vai tirar as dúvidas".

"... se não tivesse supervisora eu acho que seria muito difícil, pelo menos pela orientação, né, de planejamento, de tudo o mais, né, prá tirar as dúvidas."

"Faz falta, não no sentido individual, eu, me ensinar alguma coisa, mas eu acho que **ter um membro que encabece as idéias** (...) a supervisão, ela ajuda naquele andamento, naquele ali, que **arruma, coloca as coisas no lugar.**"

A professora internalizou a necessidade da presença da

supervisora no seu trabalho. Aceita ser **dirigida, comandada,** concebendo a si própria como uma trabalhadora sem **idéias,** dividida, na taylorização de seu trabalho, enxerga sua ação de forma parcelada; precisa dos olhos de **outro** para enxergar a totalidade de **sua** ação, precisa da supervisora que "arruma e coloca as coisas no lugar". Aprende a ser passiva diante do controle, vê como normal o "não saber fazer", ou também aprendeu o jogo e brinca de não saber fazer?

"... no planejamento ela pediu assim: aula de linguagem e tal, música, ouvir uma música, interpretar uma música depois. **Eu não vou fazer isso** na minha sala, porque isso não vai surtir efeito em termos de conteúdo. Eles vão contar isso em casa, então **eles** chegam: nossa, a professora tá fazendo, você entendeu? Então é isso o que acontece, não dá nem prá ser muito criativa."

As recomendações da supervisão são burladas em prol de um controle maior: **eles** - os pais. Evidencia-se com isso que a professora percebe o compromisso da direção para com os pais e, de certa forma, aceita, uma vez que a sua ação é modificada pra não entrar em conflito com o pai e conseqüentemente, com a direção da escola.

"... eu sou independente da supervisão, entendeu? Ela **determina**, né, você vai fazer isso aqui, então **eu vou seguindo o meu planejamento.** EU, entendeu? Eu não fico presa à supervisão pedagógica. (...) Frá mim, se a supervisão não existisse na escola, seria indiferente. Continuaría com o mesmo trabalho. (...) Eu acho, não necessita haver supervisão, sabe?"

Seria essa uma daquelas professoras que "trabalham direitinho, como explicitou a supervisora? Trabalhar "direitinho"

é então dançar conforme a música dos superiores, sem que esses precisem exigir que o façam. Novamente o jogo: a supervisora X finge que dirige, sabendo que a professora não precisa de direção. A professora finge que acata as ordens e continua fazendo como sempre fez. O conflito é outra vez contornado. O confronto não se dá: a professora é competente para a forma como a escola está organizada: é racional, eficiente, não "perde" tempo, dá todo o conteúdo exigido, os alunos aprendem, e os que não aprendem são aqueles que já se esperava que não aprendessem. Ou jogar o jogo é uma forma que a professora encontra para resistir e manter um saber que acredita seu?

Para a maioria das professoras do turno vespertino, o trabalho da supervisora apresenta-se mais como apoio, ajuda:

"Eu acho ele ótimo. X nos dá muita assistência."

"É um trabalho, assim, muito junto, sabe? (...) Primeiro, porque quando eu tenho qualquer dificuldade, ou qualquer problema, a primeira pessoa a quem eu recorro é X, que no caso é a supervisora."

Não é uma ação de controle, de vigia, mas de ajuda, de estar a postos para apoiar, se necessário, o trabalho da professora. É uma ação educativa? Ou novamente é o aprendizado do jogo: não controlo para controlar?

A supervisão, em sua ação de educar a docente inexperiente e "sem a competência técnica" necessária para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, é representada diferentemente pelas professoras que sofreram essa ação.

"... o problema principal no magistério é experiência. Você pega uma bagagem de teoria enorme, você entra na sala-de-aula aquilo vai a metade. Porque o dia-a-dia é que vai te

dando aquela tarimba mesmo de lidar com o aluno, de saber organizar o seu tempo. Então isso me ajudou muito porque o primeiro bimestre X me chamou várias vezes: K não é por aí. K é por aqui. Acho que se eu não tivesse tido esse apoio dela, se ela tivesse deixado que eu fosse normalmente e não tivesse, sabe, me cutucado mesmo, eu acho que o meu trabalho não teria melhorado. Então, eu senti que o meu trabalho progrediu, que os meus alunos responderam mais o meu trabalho por causa das intervenções dela."

O depoimento acima transcrito evidencia a defasagem na formação da professora primária e a necessidade, até, da existência de um profissional na escola para reeducá-la para a prática: a **organização do tempo**, lidar com o aluno, etc. Essa ação educativa pode ser ou não autoritária. A professora demonstra não ter havido choque nesse processo, o que pode indicar a ausência de autoritarismo por parte da supervisora; ou o resultado de uma educação escolar para a submissão que leva a professora a aceitar, com passividade, o controle sobre sua ação.

"Foi o primeiro ano que eu trabalhei com a supervisão, o ano passado. (...) tinha problema demais na minha sala. Uma sala de trinta e dois alunos, foram dezesseis aprovados, dezesseis reprovados, sabe, uns meninos que não tinham condições mesmo de serem aprovados não. (...) eu tive muito problema em relação, assim, a apoio, ajuda por parte da supervisão, muitas vezes falta até de compreensão. Muitas vezes eu passava um informe prá ela e ela me censurava pela minha maneira de, que ela não estava tendo conhecimento, até de agir com os meninos. Eu acho assim, que prá você censurar, você tem que ver, você tem que estar dentro, você tem que estar participando, né, a partir que não tem essa participação, eu acho muito falho esse tipo de crítica. (...) tá tendo menos controle, tendo mais confiança no meu trabalho, apesar que, certas horas, **ainda vejo nos olhares atravessados**, mas até agora, sabe, de atitude, de fala não teve nada, certo? Mas eu estou sentindo muito melhor, muito mais tranquila prá mim trabalhar este ano do que o

ano passado."

Esse depoimento, ao contrário do anterior, revela o conflito gerado pela interferência da supervisão no trabalho da professora. Essa sente-se controlada, vigiada, negada em seu "saber fazer". Questiona o poder do saber de um profissional que não vivencia, explicitamente, o cotidiano daquela sala-de-aula. A relação parece ter mudado após um ano de trabalho, agora "tá tendo menos controle, mais confiança", apesar de ainda sentir os "olhares atravessados", a professora trabalha mais "tranquila". Houve um aprendizado: a professora aprendeu a aceitar o controle da supervisão e/ou a supervisora aprendeu, também, e mudou a forma de exercer sua ação.

Um terceiro depoimento aponta para um outro aspecto do trabalho da supervisão, **no qual o controle não é exercido**, antes parece demonstrar um certo distanciamento entre supervisora e professora:

"... supervisora é prá orientar a gente, né, professora, o que você precisar e tal. Eu não recebo orientação não! Eu faço o meu trabalho sozinha. Ela apenas olha o que eu faço; pede, as vezes, alguma coisa, eu mostro algum trabalho dos meninos prá ela. Agora, eu não recebo, assim, orientação: você deve fazer isso, você deve fazer aquilo. Entendeu?"

A professora que demonstra ter a "**competência técnica**" desejada pela escola não necessita da ação da supervisora. Diferente da supervisão do turno da manhã, não há jogos: a supervisora não finge orientar e tampouco a professora finge acatar as sugestões - não há sugestões. Evidencia-se a falta de um trabalho coletivo de discussão e troca de experiências. Essa falta, de certa forma, revela que apesar de ter uma ação não

autoritária o trabalho da supervisora aparentemente está, nesse momento, em conformidade com o projeto político pedagógico da escola.

Ao representarem o que para elas seria um trabalho de supervisão ideal, as professoras do turno da manhã, na sua maioria, revelam o desejo de que tudo permaneça como está. Não conseguem idealizar uma outra forma de se fazer o trabalho de supervisão.

No turno vespertino algumas representações apontaram, no supervisor ideal, características de uma supervisão diretiva, tradicional:

"Eu quero, assim, uma ajuda direta: Z você deve fazer isso, eles têm essa dificuldade, que tal você fazer isso, isso e isso. (...) você trabalha isso com seus alunos que eu quero ver resultado."

que esteja próxima à professora, incentivando e elogiando:

"...Parabéns, você tem ido muito bem, estou gostando, sabe? De vez em quando jogar uns confetinhos na gente, sabe? (...) Quem não gosta de um elogio, né? Eu acho que aqui a gente não recebe isso."

Na teoria marxista a alienação do trabalho é a forma mais importante de alienação, uma vez que se objetiva na separação entre concepção e execução do produto e das atividades do trabalho. O sujeito, no trabalho alienado, cumpre mecanicamente as tarefas que lhe foram designadas. A professora, **restringida em sua capacidade de concepção, torna-se uma trabalhadora passiva, insegura, dependente da ação vigilante e paternalista de outrem sobre a atividade que executa.** Sua condição de fêmea, gênero educado para a submissão (cf. BELOTTI, 1987), torna-a presa fácil à ideologia capitalista e patriarcal que nega à trabalhadora o

Renata
Esquis

controle sobre si e sobre seu trabalho (essa discussão será apresentada mais detalhadamente no próximo capítulo).

1.3A Mitificação da Individualização do Ensino

Na escala hierárquica da organização do trabalho escolar, a orientação, assim como a supervisão, faz parte do que é designado de Serviço Técnico-pedagógico. Na divisão do trabalho escolar, ambas exercem atividades de natureza de concepção/controle: a supervisão junto às professoras e a orientação junto aos alunos.

Do mesmo modo que o surgimento da supervisão escolar contribuiu, em parte, para a desqualificação do saber do docente no que se refere a planejamento e metodologia, a orientação contribuiu para a parcelização do saber do professor, relacionado ao aluno: comportamento, dificuldades em aprender, etc. Esse saber apropriado pelo especialista é, à luz de novas orientações teóricas, transformado em um outro saber. Não tendo a posse desse "novo saber", a professora torna-se dependente do especialista para "orientá-la" na execução da tarefa de ensinar. É ilustrativo o depoimento que segue:

"... o menino troca de letra, pode ser problema emocional, pode ser dislexia, pode ser... tantos problemas que eu estou percebendo aqui. Antigamente era só aprendizagem: ó menino! você vai ficar de recuperação, você não está estudando, né? (...). Eu acho importantíssimo o papel da orientadora que é prá ajudar a gente nessa parte que eu não sou capaz.

A finalidade do Serviço de Orientação Educacional, segundo o Regimento Escolar (Título III, Capítulo I, seção I) é a de

procurar:

- conhecer o educando intelectual, psicológica e socialmente, buscando conduzi-lo ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades;
- promover o ajustamento pessoal e social do educando;
- propiciar informações básicas ao educando, para que ele possa fazer uma opção consciente, quanto ao campo profissional;
- desenvolver no educando a compreensão do calor da pessoa humana e do respeito que lhe é devido." (Belo Horizonte, op. cit., p.20-1)

Quanto ao que compete ao orientador educacional, as determinações em sua maioria estão relacionadas ao aluno e sua família, apontando para dois níveis de atividade: 1) **monitoria**, que tem por centro o aluno e é desenvolvida de forma individualizada; e 2) **assessoramento** aos demais profissionais envolvidos com atividades pedagógicas na escola, como também, às famílias, orientando-as quanto à forma de agir diante de comportamentos "desviantes", que possam prejudicar a aprendizagem do aluno. (MAIA & GARCIA, 1984; MACHADO, 1990)

A função do orientador educacional, prevista nas finalidades e competências do SOE, enfatiza uma concepção liberal de sociedade, educação e escola. Fundamentando-se em teorias psicológicas que concebem o educando como um sujeito a-histórico, isto é, imune às determinações sócio econômicas e culturais, propõe uma prática de perpetuação e legitimação da ordem social existente sob o capitalismo.

O orientador

"ao acreditar e fazer crer numa sociedade aberta, justa, onde a liberdade de direcionar a existência individual permite que merjam,

sem restrições as potencialidades, (...) contribuir para ocultar a característica básica dessa sociedade, a sua divisão em classes sociais. Ao omitir os determinantes de ordem social que oferecem os limites estruturais à realização dessas potencialidades, concorrem os orientadores para que os alunos percebam tais limitações como fracassos pessoais." (MAIA, E. & GARCIA, R. L., op. cit., p.32)

A orientadora educacional da escola pesquisada representa-se contrária aos princípios do liberalismo. Enquanto a ideologia liberal preconiza o individualismo, ela busca o trabalho coletivo, da crítica e da discussão. Eis seu depoimento:

"Pra mim, a função do orientador educacional na escola significa, sabe, um membro ajudador da professora, do aluno e da família, na solução dos problemas pedagógicos, de um processo que tem que se desencadear pelo **coletivo**, percebe?(...) o que eu tenho que ver, são as respostas que a escola está dando prá esse aluno, sabe, é no coletivo mesmo. E eu trabalhar, por exemplo, (...) disciplina da criança, não de uma forma isolada, mas eu trabalhar a disciplina de uma forma coletiva. Porque o aluno, ele é indisciplinado não é só porque ele quer não, Terezinha. O aluno é indisciplinado porque ele tem toda uma estrutura que o lava a ser da forma como ele é. (...) O modelo de escola que nós temos é que causa os desvios de comportamento (...) Pra mim, o orientador, na atual estrutura que nós vivemos, sabe, ele teria como função levar também uma reflexão crítica ao professor, entendeu, diante da sua **deficiência de formação**. Porque o que ocorre é o seguinte: têm professores que nunca ouviram falar de Piaget na vida, e o que ocorre? A teoria de Piaget teria que ser conhecida sim (...) porque, de repente, as fases do desenvolvimento de uma criança não é respeitada. (...) A orientação, ela tem que exercer sim, um papel crítico, tá, mas esse papel crítico tem que estar ligado sempre ao coletivo."

Novamente é evidenciada a péssima formação acadêmico-profissional da professora primária, bem como a necessidade de um

profissional para ajudá-la a formar-se na sua prática. Esse fato já é de senso-comum, até mesmo para a professora que, mais do que ninguém, ao defrontar-se com uma classe, percebe as deficiências de sua formação. Por outro lado, trabalhar as deficiências teórico-metodológicas da professora de forma coletiva é procurar romper com a ideologia do individualismo que, no sistema capitalista, compartimentaliza e fragmenta o sujeito ao retirá-lo de seu meio sócio-político-cultural e histórico. Separando o ser de sua existência, faz com que o sujeito inicie um processo de alienação que o tornará dependente, passivo e maleável aos desejos da organização capitalista do trabalho e da sociedade. Trabalhar o coletivo é trabalhar para a totalização do ser e favorecer a ruptura do processo de alienação.

A direção parece sentir-se confusa diante de uma ação que foge aos padrões de trabalho realizado e esperado pela escola:

"... apesar de S. estar aqui na escola já algum tempo, não é muito claro na minha cabeça o serviço do orientador, não."

"... tenho receio de comentar porque é um trabalho que eu ainda não entendo, não compreendo bem. (...) Até o presente momento eu não senti que as professoras estão tendo resultado não. Não é uma coisa concreta, não. Nunca chegaram perto de mim prá falar, comentar, ou mal... assim, eu escuto algumas falando que gostaria que a orientadora fosse mais eficiente, sabe, atendesse mais os pedidos. (...) mas nada assim de concreto para que eu pudesse tomar alguma atitude não."

Esperando um trabalho de aconselhamento, de ajustamento do aluno à classe e/ou até mesmo de rotulação de "não tem condições de aprender", legitimando o projeto político pedagógico da escola, a direção tenta isolar o trabalho do SOE caracterizando-o como não pedagógico.

"Eu não consigo entender como a direção que insiste em colocar a OE fora do trato das questões pedagógicas. Mesmo no teste de seleção que foi elaborado, foi imposição da direção que a OE não participasse, porque o teste era pedagógico, era da área pedagógica, como se o orientador não fosse pedagogo."

Isolando o SOE espera-se evitar o conflito. Vem à tona a pseudoautonomia da direção que, nesse caso, embora tenha vontade de afastar esse profissional não tem liberdade pois quem manda é a Prefeitura e enquanto o coletivo da escola não se posicionar, nada pode ser feito. E a própria direção tem medo do coletivo, do conflito que esse pode gerar.

A orientadora sabe o que a escola espera dela:

"... a concepção que as pessoas têm do orientador educacional, é aquela concepção daquele orientador psicólogo, tá? (...) do orientador mágico, aquele orientador que vai apenas lidar com a criança problema. Agora, essa criança problema, na concepção da escola, ela é problema apenas porque a família é problema. Isentam a escola de qualquer participação nesse processo. (...) A escola quer que eu faça terapia com os meninos, tá? (...) Eles estão querendo me conceber como a fada madrinha da escola, é aquela que chega: plim. Quando eu comecei a remeter práς pessoas que a coisa não era bem por aí, aí começaram a aparecer os conflitos."

Ao negar-se a cumprir o papel esperado e ao propor um trabalho de desmistificação da clientela, de mudança do projeto político pedagógico da escola, encontra resistências na OTE, que a concebe como alguém que não gosta de trabalhar com alunos:

"... parece que ela é o profissional que tem tempo para mexer com essas coisas que não são do pedagógico, do cotidiano, do arroz com feijão."

O pedagógico é colocado como sendo o específico da relação

professor X aluno, a qual o especialista tem como função subsidiar. Não há a percepção de que qualquer mudança, qualquer possibilidade de trabalho em prol da desmistificação, da desalienação do professor, do aluno, da escola e da sociedade, passa pela discussão coletiva, pela elaboração coletiva de um outro projeto político pedagógico, onde as dimensões de concepção e execução poderão ser unificadas.

Para a professora, a função da OE se relaciona à resolução de problemas:

"... a orientação aqui é quando aparece algum problema que a gente não pode resolver, né?"

Ela vai ser melhor ou pior, dependendo da solução ou não desses. Assim, as professoras que percebem mudança de comportamento no aluno depois do contacto deste com o SOE, representam de maneira positiva seu trabalho:

"... ano passado eu tive muita ajuda, prá falar a verdade. Eu tinha, no ano passado, aluno que eu realmente, eu não sei se ele é um aluno problema ou se é um aluno com problema. Mas ele atrapalhava bem o trabalho na sala, ele atrapalhava e só com a ajuda de K é que nós fomos consertando alguma coisa."

"Aquele Igor da 3a. série, depois que a orientadora conversou com ele, mudou o comportamento, tá um menino bonzinho, né, hoje mesmo uma menina tava com problema, ela chegou, parece que resolveu ontem com K e hoje a menina já chegou melhor prá escola."

Do mesmo modo, a não solução dos problemas leva a uma representação negativa:

"... Deixa muito a desejar. (...) quando aparece, as vezes, algum problema, você lança o problema, não é solucionado..."

"... as vezes que eu procurei a orientação, ela deixou muito a desejar..."

Essa "falha", não compreendida pelas professoras como negação da orientadora de cumprir o papel a ela reservado, é desculpado, por vezes, pela falta de tempo:

"... As vezes a gente tem um problema com um aluno e precisa ser resolvido naquele momento, sabe? E a orientadora não está no turno porque ela já esteve de manhã, então isso faz muita falta, sabe?"

"E muita gente prá pouco tempo. Ela tem que dar conta dessa escola na parte da tarde e da manhã, então isso faz muita falta, sabe?"

O liberalismo, na educação, toma como ciência fundamental a psicologia e, através dela, estruturou uma proposta que tem por base a ênfase às diferenças individuais. Essa psicologização da educação é apoiada por uma perspectiva política que explica o fracasso escolar como processos individuais, desprezando os aspectos sócio-econômico-político e culturais que levariam à busca de mudanças na estrutura social mais ampla (GOULART, 1989). Impregnada da ideologia liberal, a professora deseja que o trabalho do SOE resolva os problemas dos alunos, que ela caracteriza como problemas psicológicos, os quais a orientadora "tendo feito um curso de psicologia mais aplicada a isso" tem **know how** para resolver. Alienada em seu trabalho, não percebe o trabalho da orientadora como pedagógico, tampouco vê o aluno como parte de seu trabalho:

"... tem influência sobre os **alunos**. Mas já em relação ao **meu trabalho** é muito pouco, né? Ela ajuda muito, assim, em caso de meninos problemas, essas coisas.."

A representação que as professoras têm de um serviço de orientação educacional ideal confirma as características que a

que seu filho não está indo bem, é indisciplinado, desorganizado, etc. etc. Muito raramente um pai/mãe aparece na escola para reclamar da professora que não é boa, não é organizada, é autoritária, etc. etc. Na escola pesquisada, ao contrário do que acontece na maioria das escolas públicas mineiras e brasileiras, o pai costuma comparecer, interferindo na organização da mesma.

Os pais, como já falado anteriormente, são quem sustentam a escola. Os subsídios que a Prefeitura envia à mesma estão muito aquém das suas necessidades e gastos. São os pais que fazem a suplementação, contribuindo espontaneamente e participando das festas promovidas para arrecadar fundos, como também enviam todo o material pedido na lista que recebem no início do ano letivo. São eles que bancam o papel, o stêncil, o álcool, o material para as aulas de educação artística, a complementação da merenda escolar, caixa de primeiros socorros e outros materiais e pequenas reformas.

"É um "paizão" que entra com a grana e, porque ele entra com a grana ele cobra, ele é um informante número um. Se eu quiser saber como estão as salas é só chamar um pai de cada sala que eu sei."

À medida que fornecem a infra-estrutura para o trabalho pedagógico na escola, os pais sentem-se no direito de controlar a qualidade desse trabalho, exigindo o melhor para o filho.

"O pai do ... é um pai super exigente. (...) não vê o ... como uma escola pública não, sabe? O nível de exigência das famílias é muito alto em todos os aspectos. (...) em relação à professora do filho, ao conteúdo que é dado, são pais, assim, que comparam cadernos de professoras de todas as séries, de todas as salas daquela série, que exigem troca de

professora quando não tão satisfeitos, que vêm muito à escola, sabe? Que reclamam do recreio. (...) Eles esquecem, na maioria das vezes que aqui é uma escola pública, que a gente tem que lidar com mil limitações enquanto escola pública."

A SMED não subsidia a escola de maneira que ela possa funcionar a contento. A escola, por sua vez, recorre aos pais para que estes arquem com as demandas financeiras que o seu funcionamento exige. Estes, uma vez que pagam (além dos impostos) para que seus filhos estudem naquela escola (muito embora seja ela "pública e gratuita"), querem em troca que a direção atenda-os quando exigem essa ou aquela professora para seu filho. No entanto, a escola não é autônoma quanto à contratação de seus profissionais e, muitas vezes, a vinda desse ou daquele profissional para a escola se dá por motivos outros que não a necessidade e/ou a competência do profissional. A direção fica na corda bamba entre a submissão à SMED e a necessidade do apoio financeiro dos pais. Por outro lado, cabe questionar se a PEM não está correta em não sustentar **essa** escola, uma vez que a mesma apresenta uma fachada de escola rica. A escola não luta por verbas junto à SMED; isso implica em assumir a carência que ela e a comunidade escolar procuram camuflar.

As professoras, de modo geral, ressentem-se da presença dos pais na organização do trabalho escolar, muito embora tenham claro o porquê dessa presença:

"E... os pais daqui eles dão tudo o que você pedir, principalmente material e tal. Assistência nem todos, mas eles acham que essa escola aqui funciona como se fosse escola particular, entendeu? Então, que eles têm direito de cobrar e de falar e tal."

"Olha, eu senti que os pais têm uma liberdade

excessiva aqui na escola. (...) O pai começa a controlar a professora. Então eu me senti muito nas mãos de pai e mãe quando eu entrei, eu me senti muito insegura, muito mesmo!"

E o pai quem avalia a competência da professora. Ela sabe que eles comparam, na saída, através dos cadernos dos filhos, o conteúdo dado; o estêncil que foi usado; a letra; o desenho, se é bonito ou não; o conceito que foi dado para seu filho. Sabe que sua competência será determinada também pelo conceito que o pai/mãe der ao seu trabalho de acordo com a comparação. E, de certo modo, organiza e planeja sua aula de acordo com o referencial deles, porque a aula termina por ser preparada para o pai e não para o filho; seu trabalho se torna mecânico, sem uma reflexão do que seria o melhor para seus alunos.

"... a gente começa a trabalhar mais, assim, mecanicamente e esquece o lado, assim, em si, né, a socialização, o afetivo, em si, ensinar o menino prá vida."

No cotidiano de seu trabalho a professora aprende que "não sabe" e aceita o "saber" da supervisão e da orientação. Entretanto, algumas se recusam a perder o poder do saber também diante dos pais.

"Eu acho que cada um tem sua profissão e cada um tem de exercer a sua profissão. Não é de repente vir um médico falar como é que eu vou me portar dentro de uma sala-de-aula, eu não acho justo."

Diferente do médico, o professor não tem um saber tão específico que só possa ser avaliado por seus pares. Educação é terra de todos e, segundo ENQUITA (s./d., p.4):

"... uno de esos temas sobre los que cualquier persona se considera con capacidad de opinar,

de modo que su trabajo puede ser juzgado y lo es por personas ajenas al grupo profesional. Carecen ambos, en fin, de una jerga propia."

Tendo esse saber negado, enquanto propriedade que lhe confere uma competência particular, a professora vai ser competente ou não, conforme a avaliação dos pais. Diante dessa realidade, na maioria das vezes, ela acata o julgamento do pai como padrão para sua qualidade e procura agir de acordo com as exigências dele:

"... eu procuro andar bem certinho para que ninguém me cobre, sabe? Faço as minhas coisas ali, certinha, tudo dentro dos seus devidos lugares porque aí ninguém fica no meu pé."

ou então faz com o pai o mesmo jogo que faz com a supervisão e com a direção:

"... eu acho que você sabendo, você contornando, você levando o pai (...) você consegue muita coisa. Você não pode deixar nada a desejar, eles são exigentes e pegam no pé, mesmo. Mas se você conseguir contornar isso e levar pro outro campo, reuniões maravilhosas que eu tenho. Mas eu levo, assim: **eles falam, eles tudo bem, mas continua do mesmo jeito.** (...) tem que ser, realmente, atriz."

Será essa representação (no sentido teatral do termo) uma maneira da professora resistir à perda e desvalorização de seu "saber"? A burla pode ser uma forma de resistência. Nela é revelado o desejo de não apenas reproduzir o que os pais, supervisão e direção desejam. Pode ser uma tentativa de resgatar o "saber-fazer" que outrora foi propriedade do professor e que a taylorização do trabalho fragmentou, retirando do trabalho docente o "saber" e deixando-lhe apenas o "fazer". No entanto, esse jogo, nessa escola, é jogado solitariamente e a resistência isolada pode ter sua capacidade transformadora cooptada muito

facilmente. Enquanto jogar sozinha a professora nada mais poderá fazer senão jogar.

1.5 O Aluno: Objeto e Ator da Qualificação da Professora

Nas teorias de organização do trabalho escolar, o aluno é o aspecto mais enfocado, visto ser ele o objeto da ação da escola - o sujeito a ser educado. Embora sendo parte da OTE, é parte passiva, massa disforme a ser moldada pela escola.

"Essa organização impõe ao aluno uma série de práticas, rituais, formas de interação com os demais sujeitos, modos de se relacionar com os objetos e espaços físicos da escola. É na prática dessas relações que se desencadeia, sobre o aluno, um processo de imbecilização e formação de hábitos, atitudes e comportamentos, cujas características básicas são: obediência, sujeição, docilidade, dependência, submissão, subserviência, zombagem, servilidade, entre outras." (MACHADO, op. cit., p.289)

Esse processo de alienação imposto ao aluno pela OTE constitui-se numa preparação para a alienação que lhe será imposta no processo de trabalho. Segundo ENQUITA (1989, p.171),

"A indiferença ou a resignação diante do conteúdo do próprio trabalho escolar primeiro e assalariado depois, equivale deixar as mãos livres àqueles que contam com o poder de organizá-lo, o professor na escola e o patrão ou o chefe na empresa, ou a renunciar a resistir a seus detados."

Entretanto, nas teorias de organização do trabalho escolar os pais estão aliados do processo de trabalho. Quando presentes, aí estão convocados para que auxiliem a escola no seu papel disciplinador. Na escola pesquisada os pais estão presentes e "querem determinar os rumos da escola", controlam o trabalho da

professora e, por meio das reclamações e cobranças, direcionam, de certa forma, o trabalho da direção e das especialistas. Cabe questionar se os filhos de pais tão ativos conduzem-se "como ovelhas ao matadouro" como é de senso comum nas teorias acima citadas. Para tanto é preciso analisar as representações que as professoras, especialistas e direção têm desse aluno.

Nessa escola o aluno é representado como sendo "diferente" dos alunos das outras escolas públicas. Essa diferença é explicada pela localização central da escola, pela classe social a qual pertence, bem como pelo teste de seleção ao qual é submetido para entrar na escola.

"...são alunos mais selecionados em relação a outras escolas. Tem escolas de periferia que os meninos não têm uniforme, chegam sujos, descalços, imundos, com mau cheiro mesmo."

"Olha, ele vem de um meio social muito bom, né? (...) geralmente, a maior parte dos alunos do ..., tem um clube, tem um sítiozinho, né? Tem... viajam prás praias. Então assim, eles têm uma bagagem muito boa de conhecimento..."

E mais agradável trabalhar com essa clientela mais selecionada e, aparentemente, mais fácil pelo fato de o aluno estar situado no mesmo nível cultural da professora. Facilita também o fato de eles trazerem os materiais que ela necessita para a efetivação da atividade de ensinar. O ideal de criança educada, limpa e esperta, comum ao ideário de infância dos Cursos de Magistério, dos Livros Didáticos e das propagandas de televisão, não se coadunam com o "mau cheiro" das crianças das favelas.

No entanto, essa facilidade é contestada por algumas professoras. Para elas trabalhar com esses alunos se revela

difícil. A dificuldade é caracterizada de duas formas que são complementares:

1. Trabalhar com escola de periferia é mais fácil, apesar do mau cheiro e dos problemas advindos da estrutura social: drogas, roubos, abusos sexuais, etc. Justamente por esses problemas, é retirado da escola e da professora a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

"... quando acontecia uma reunião pedagógica na outra escola [na periferia], era o seguinte: até onde você venceu o programa? Aqui? Então tá, tem alguma dificuldade, vamos rever daqui prá frente."

A professora não é cobrada, vigiada, controlada em seu trabalho. Com uma formação precária, não tem condições de realizar um trabalho adequado àquela clientela. Alienada na ideologia capitalista de que o pobre é pobre porque assim o quer, não compreende as condicionantes que levaram seus alunos a serem o que são e culpabiliza-os pelo seu fracasso. Nesse caso não é colocado em cheque a competência da professora, deixando-lhe a ilusão de autonomia e de ser possuidora de um "saber fazer" próprio de sua profissão.

2. Conseqüentemente, trabalhar com crianças de nível sócio-cultural mais próximo ao padrão burguês é mais difícil:

"É um aluno exigente! O aluno aqui, ele é exigente, sabe? Assim: ele erra sempre, mas a professora não pode errar, sabe? (...) ele acha que a professora (...) do ... não pode errar, sabe?"

Nesse depoimento percebe-se o quanto a professora se sente cobrada em seu trabalho, também, pelo aluno. A possibilidade de erro por parte dela evidencia o seu "não saber fazer", que tenta encobrir, afirmando que o aluno erra sempre, isto é, questiona a

cobrança do aluno que no ideário liberal de educação é quem "não sabe" - o balde vazio.

"Eu acho também o aluno do ... , ele tem um nível de exigência alto, sabe? Porque isso foi repassado prá eles pelos próprios pais."

"Eles mesmos, em si, percebem, assim, a gente como uma máquina. Eu tenho que saber isso, aprender isso pro meu pai ver que eu estou sabendo, em casa, a mãe ver que eu tirei a máxima nota, tirei o máximo. Então, mais assim, realmente pro pai ver. Exige demais."

Esse aluno exigente é filho de um pai que cobra competência da professora. Esta sente que com esse aluno perde ainda mais o controle sobre seu trabalho. Sua ação é fragmentada, rotineira, - como uma máquina que passa o conteúdo que o pai, a supervisão, a direção, a SMED querem que ensine. Perde a relação afetiva tão característica na escola primária entre professora (segunda mãe) e aluno. À medida que sua relação com o aluno e com o "saber fazer" torna-se alienada, sente perder também a imagem de professora amorosa, tão amada e jamais esquecida pelos seus alunos. Ao contrário do que canta Nelson Gonçalves, já não se tem mais saudades da professorinha que ensinou o $B + A = BA$:

"... alunos que eu tive aqui três, quatro anos, passam perto de mim e não me conhecem."

A escola pesquisada demonstra que a ação da OTE sobre os pais e os alunos não é unilateral. Pais e alunos podem ser sujeitos da OTE, construindo-a e influenciando no seu cotidiano. Não se pode afirmar, contudo, que essa participação retire da escola sua função reprodutora e disciplinadora. O "saber fazer" pedagógico dos pais é aquele presente no ideário burguês de educação que tem por objetivo a perpetuação das relações

capitalistas de produção. Entretanto, a presença deles na escola pode fazer com que ela se expanda para além de seus muros, ou que se abra para as formas de relações existentes fora de seus portões. Junto com os pais podem vir as organizações populares - sindicato, movimento de bairro, etc. - que, dentro da escola, podem desencadear um processo de transformação da OTE e vir a constituir relações sociais mais igualitárias.

1.6 O Conflito entre Competição e Cooperação no Trabalho Docente

MACHADO (1990), analisando as atribuições emanadas pelo Regimento Escolar para os docentes e especialistas, verifica três aspectos de diferenciação no tratamento formal dispensado a uns e outros. O primeiro aspecto se refere ao vocabulário utilizado para designar suas atribuições. Enquanto para o especialista utiliza-se o termo COMPETENCIA, para os docentes o termo utilizado é DEVERES. Buscando a etimologia dos vocábulos, o autor evidenciou a diferenciação de tratamento que para ele,

"... traz subjacente uma concepção discriminadora em relação às atribuições dos dois tipos de sujeitos - especialistas e docentes. Os primeiros desenvolvem atribuições que implicam capacidade, habilidade, idoneidade, sendo-lhes concedida (legalmente) a faculdade de apreciar e julgar. Os segundos cumprem atribuições por obrigação, tarefa, incumbência, determinadas e expressas em regras." (op. cit., p. 141)

Desse modo, aos primeiros fica reservada a autonomia, muito embora esta seja submissa às regras emanadas pela SMED, como já visto anteriormente, enquanto que aos segundos reserva-se a submissão, a obrigação e a subordinação.

Um segundo aspecto levantado por Machado diz respeito ao

"... existe (...) a possibilidade constante de o trabalhador "fazer do jeito dele" (= autonomia), simplesmente porque é ele quem faz." (NOSELLA, 1982, p.)

Por outro lado, encontra resistêcia do aluno "que é exigente" e o controle dos pais que comparando seu "fazer" com o "fazer" de outra professora determinam sua competência.

Todo esse controle, ao qual é submetida a professora, determina, de certo modo, as relações entre elas: as relações individualizadas, estabelecidas pela administração e especialistas, são também incorporadas nas relações que se estabelecem entre as professoras. A falta de um trabalho coletivo que estabeleceria relações sociais mais igualitárias proporciona, entre elas, uma forte competitividade, o que, segundo depoimento abaixo, é referendado pela atitude dos pais ao compararem o trabalho desta e daquela professora, avaliando quem é mais competente:

"É altamente reforçador para a professora saber que lá fora a fofoca está quente e que o nome dela está sendo usado como modelo de professor competente. A professora consegue mostrar sua competência na medida que anula a do colega. Isso é um negócio muito sério e o professor se sente muito insatisfeito, ele não dá conta de corresponder as expectativas do pai."

As representações das professoras quanto à forma de elas se relacionarem evidencia graus diferentes de competição e cooperação entre as séries. No turno da manhã os depoimentos revelam haver maior cooperação entre as professoras da 4a. série, enquanto que no turno da tarde as professoras da 2a. série demonstram estarem contentes com o clima de troca que há entre elas.

"Olha, nós fazemos um trabalho de área, né? (...) Ele é um trabalho realizado em conjunto. Então não existe competição, não exige individualismo, nós trocamos tudo."

"... nós estamos trabalhando em grupo. Nós dividimos as tarefas. (...) Eu faço um pouco, a S um pouco, a L um pouco e a T outro pouco. Tá totalmente dividida. Estamos trabalhando em dia com a matéria e em dia com o relacionamento também."

MARX (1978) define cooperação como sendo uma forma de trabalho:

"onde muitos operários trabalham lado a lado e em conjunto, após um plano geral, num mesmo processo de produção, ou em processos diferentes, mas relacionados." (p.58)

Cooperar, nesse sentido, não significa trabalhar junto, estudando, discutindo, mas trabalhar ao lado, dividindo as tarefas para fazê-las mais rápido e em maior quantidade. Se por um lado a cooperação significa menos trabalho para a professora, por outro, revela a fragmentação de seu "fazer". As classes são universalizadas, uniformizadas: a matemática preparada pela professora L que leciona para a primeira sala, é trabalhada na classe da professora T, a última classe, isto é, em que os alunos apresentam dificuldades maiores em aprender.

Para a professora, o trabalho cooperativo é uma necessidade imposta, de certa forma, pelo volume de tarefas que tem por realizar na escola. E com o achatamento salarial do magistério, esta já não pode contar com a ajuda de uma empregada, tendo, assim, que realizar as tarefas domésticas além das da escola que ela leva para casa.

"... essa mudança é por causa do **tempo**, que realmente, prá todas está super corrido, né? (...) Eu falo em relação ao meu tempo. Eu tinha muito mais **tempo** de, sabe, de bolar

todas as matrizes, né, que era individual; de fazer todos os para casa; de levar um monte de cadernos prá corrigir, sabe?"

E o tempo taylorizado, dividido, esquadrinhado, aproveitado em todos os seus minutos para a eficácia das tarefas a serem realizadas na escola e em casa. Não deixando, desse modo, tempo para que a professora possa refletir sobre seu trabalho, desaliernar-se nele e propor, através dele, uma outra lógica de trabalho, onde "saber" e "fazer" se encontrem reunidos num "saber fazer" novo.

De manhã, a terceira série e, à tarde, a primeira série revelam a existência de um clima de competição entre as professoras. Pode-se visualizar esse fato nos depoimentos que seguem:

"... esse ano aconteceu o seguinte: não tá havendo um entrosamento entre as 3as séries, principalmente. Porque há competição."

"... no principio eu senti muita dificuldade de trabalhar com as duas: primeira e última turma. Com a S não, porque S foi professora do meu filho, ano passado foi eventual, então a gente chegava mais perto. Mas as outras são muito fechadas. Eu fiz um trabalho junto com S, conversamos e tentamos colocá-las: trabalhar junto, seguir junto. A da primeira sala aceitou, principalmente quando viu que houve um problema, assim, de pais, alunos que estavam com problemas, então ela chegou junto com a gente. Mas a última sala, ela não chega, não abre, não dá abertura nenhuma, então eu sinto, eu acho que aonde existe essa dificuldade. Não é um trabalho de troca não. Existe troca igual eu to falando prá você, com algumas."

"... na primeira série eu tenho muita dificuldade. Sabe, é... eu e P até que não temos, sabe, a gente troca, né? (...) Mas em questão das outras salas eu acho muito difícil, primeiro, a sala que trabalha junto comigo, a 103, primeiro estava a V, né? Ah quando V estava engatinhando no processo, né,

ela tava pegando muita coisa minha, mas eu nunca via as coisas que ela fazia, sabe? Não tinha troca. Só ia, não voltava nada. (...) Eu acho que é competição. Há competição mesmo, sabe? Quando V. estava aqui, ela tinha uma necessidade muito grande de mostrar um trabalho muito grande, muito superior ao meu, sabe? (...) ela tinha necessidade de fazer e por: EU QUE FIZ. (...) muitas vezes ela pedia caderno de aluno prá copiar uma leitura, ver onde é que eu tava, tudo bem, eu mandava do melhor aluno da minha sala. Quando eu pedia prá ela, ela mandava do pior aluno. Muitas vezes o caderno estava incompleto. (...) Um dia eu pequei um aluno dela no corredor: me empresta prá mim tirar uma dúvida. Não fui com maldade, de jeito nenhum. (...) No que eu pequei o caderno, todas as minhas leituras que eu dava pros meus alunos no "Para Casa" e dentro da sala, ela deu todas. Trabalhou com elas todas. Um caderno super completo, coisa que eu nunca vi no outro caderno. (...) Agora entrou a D. D tá meio perdida. De vez em quando ela pega as coisas comigo, mas agora ela já começou a fazer as coisas dela também e eu já senti o mesmo efeito. Entra prá sala dela, faz as coisas, faz as coisas acontecer e... né... quando tá precisando é que vem. Eu acho isso engraçado, estranho demais, sabe? Eu acho que tem que ter, gente, um momento pro professor se encontrar e discutir e conversar, sabe? A H, por exemplo, muitas vezes ela trabalha um exercício na sala dela, se você chega ela tampa. Ela não te mostra. Você vê uma matriz com ela e diz: depois vou te pedir; eu mando o menino buscar: perdeu a matriz! Ela é responsável pela matéria de Estudos Sociais, faltou alguma folha na minha sala, eu peço a ela a matriz emprestada, ela fala que sumiu, que jogou fora. Se eu estou responsável pela matéria, eu tenho que ter todas as matrizes, prá se a professora pedir, to errada? Então, eu vejo que tem competição mesmo. Ela não gosta de mostrar as coisas dela e não gosta de passar as matrizes dela."

No capitalismo, competição não tem significação contrária à cooperação. É apenas uma outra face, a mais perversa, dessa. A política taylorista de fragmentação do trabalho traz em seu bojo a individualização do trabalhador. O sujeito individualizado, atomizado, fragmentado no seu "saber fazer" se revela um

trabalhador insatisfeito. Alienado não percebe a raiz de sua insatisfação: a divisão entre quem concebe e quem executa o trabalho. Querendo a satisfação, rivaliza com seu colega, em busca da competência que lhe foi expropriada.

Com a professora não é diferente. Seu trabalho, como o dos outros trabalhadores, também foi dividido, restando a ela o "fazer", enquanto parte de seu "saber" foi apropriado pelos especialistas. No entanto, lhe é cobrado pelos pais e pela OTE um fazer "competente". A ênfase da competência técnica mascara, para a professora, o real sentido de competência que para NELLO (1986, p.145) :

"é o **saber fazer** aquilo que o bom senso aponta como necessário. A isso chamo **competência técnica**, que poderia ser objetivada em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos para transmitir esse conteúdo do saber escolar as crianças que não apresentam as pré-condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem."

A **competência técnica** se revela um slogan ideológico, a medida que encobre para a professora a divisão do trabalho à qual ela está submetida. Exige-se dela conteúdo e método, quando estes são de **domínio** dos supervisores e orientadores educacionais - os especialistas em educação.

A professora tenta afirmar-se competente anulando o trabalho da colega. Embora num trabalho cooperativo, onde cada uma é responsável por uma matéria do programa, a professora nega-se a passar para a outra a matriz da matéria sob sua responsabilidade; empresta um caderno incompleto, não revelando a real situação de sua classe; fecha-se, não discutindo o trabalho com as outras colegas de série, entre outros exemplos, tais como

as que seguem:

"... ano passado (...) eu rodava o mimeógrafo. Tinha professora que chegava perto de mim ali, prá não mostrar o exercício prá outra, mandava eu borrar o stencil todinho com álcool (...) tinha outra que chegava falando assim, ó: - você não dá uma cópia disso prá ninguém. Ficava perto de mim, assim, vendo se eu ia tirar uma cópia."

"... já passei um aperto, de professora chegando na minha porta e falando assim: quem mandou você fazer grupo de palavra, quem faz grupo de palavra aqui sou eu."

No afã de mostrar **competência** e sabendo que os pais vão comparar os cadernos, a professora tenta apoderar-se de uma técnica específica, ou de um determinado desenho, transformando seu uso como exclusivo dela.

A supervisora do turno vespertino propõe um trabalho de dissolução da rivalidade entre as professoras, como explicita seu depoimento:

"Tem muito estrelato e raras são as professoras que conseguem trocar alguma coisa. Só quando é conveniente. Eu tento integrar, facilitar essa troca, esse intercâmbio, mesmo que o professor não mande a matriz para o colega eu escrevo na matriz para mandar uma cópia para os outros. E quem roda, manda."

Trabalho esse, reconhecido pelas professoras:

"... ela, no início do ano, ela tentou direta ou indiretamente acabar com o termo competição, sabe? Eu acho que ajudou demais."

"Agora, eu gostei do nosso serviço de supervisão que chegou esse ano e (ano passado já era o mesmo, né?) resolveu mudar tudo: nós vamos tirar o rótulo de todos os professores, vamos fazer um estudo..."

No entanto, como explicar o fato de estar a 2a. série mais integrada que a 1a. série? E a própria supervisora quem fornece

As pistas:

"A segunda está mais integrada. É claro que tem um lance histórico, não é à toa que estão mais integradas. Todas são reconhecidas enquanto profissionais, todas já tiveram 1a. sala (com excessão da L). Por elas já terem o "pedigree" de primeira classe, elas se respeitam mais e conseguem ter uma relação mais de igual."

As professoras da segunda série não rivalizam entre si, no trabalho, porque já foram agraciadas pela OTE, e mais especificamente pelos pais, com o título de competentes. Acreditam terem para si o "saber fazer" quando, na realidade, seu "fazer" está de acordo com o que espera-se que elas executem. Por outro lado, os pais já não exigem tanto e exercem menor controle, uma vez que foram eles que denominaram-nas qualificadas.

Enquanto para a 2a. série o aval dos pais consagrando-as competente elimina a competição entre elas, na 4a. série, de certo modo, também são os pais que determinam a não rivalidade, mas agora pela sua ausência.

"Os pais, não sei, os pais da 4a. série, não sei, parece que eles vão também largando os filhos, sabe? Porque o menino de 4a., ele é tão independente, ele não precisa ficar com o pai e a mãe ali, prá ele escrever as coisas. (...) é um pai, assim, que eu vejo muito afastado do filho, sabe?"

"Eu queria que ele, sabe, participasse mais, olhasse mais, discutisse mais, enriquecesse também, desse opiniões, isso a gente não tem aqui não (...) Ninguém impõe nada; tá tudo bem, tudo bem."

A medida que o pai não exige, o controle da direção e supervisão sobre o trabalho da professora passa também a ser menor. Desse modo, ela não sente necessidade em provar competência. Por outro lado, o trabalho por área faz com que duas

professoras lecionem para uma classe e uma professora lecione para duas classes. Assim, ela não é rotulada de "boa" ou "má" professora pelo tipo de classe que ela leciona - é comum nas escolas brasileiras que a "boa" professora lecione para a "boa" turma e que a "pior" professora, ou a professora novata, trabalhem com a "pior" turma. Sendo assim, a professora terá o rótulo de competente, ou não, conforme o rótulo da classe para a qual leciona. Também o fato de duas professoras trabalharem com as mesmas salas-de-aula faz com que sintam necessidade de trocarem impressões sobre os alunos e procurarem encontrar as soluções conjuntamente, para esse ou aquele problema. A busca conjunta por soluções pode vir a ser o gérmen de um trabalho coletivo que elimina a hierarquia e torna possível a junção do "saber fazer".

2. O EDUCATIVO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

"As condições sob as quais um trabalho é executado influenciam diretamente o processo e o produto desse trabalho, além de afetar aquele que é encarregado de sua realização."
(MAFRA, 1989, p.48)

Os estudos sobre as condições de trabalho do professor e de outros trabalhadores, de modo geral, tratam de questões sobre salário, contratos, jornada de trabalho, insalubridade, doenças de trabalho, etc. (MAFRA, op. cit.; NEVES, 1983) Esse estudo optou por focar esse aspecto da OTE de modo mais abrangente. Não foram separados os meios de trabalho, das condições de realização. Acredita-se serem estes, junto com as questões de contrato e salário, parte de um processo que condiciona a

quantidade e qualidade dos conteúdos a serem trabalhados, das relações que se dão entre os sujeitos e da produção e sistematização do saber escolar.

Desse modo, as condições de trabalho da escola e das professoras serão avaliadas a partir da análise das representações que as mesmas têm das instâncias colegiadas de discussão do processo de trabalho e da escola como um todo: Reunião Pedagógica, Colegiado e Conselho Pedagógico Administrativo (CPA); dos meios de trabalho: mimeógrafo, material didático, infra-estrutura, etc.; das festas; da relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação - SMED; do salário, mercado informal, reivindicações; procurando denotar as consequências sobre a professora e seu "saber fazer".

2.1. Órgãos Colegiados: o Respeito à Hierarquia e o Aprendizado da Passividade

No Regimento Escolar (Capítulo II, p. 8) constam como sendo Órgãos Colegiados da Escola, o CPA, o Colegiado e o Conselho de Classe, esse último inexistente na escola pesquisada. Existe, atendendo a algumas das atribuições do Conselho de Classe, a Reunião Pedagógica - reunião semanal com as professoras do turno, regentes de classe, regentes de biblioteca e especializadas, além das especialistas e administração.

2.1.1 Conselho Pedagógico Administrativo

Consta do Regimento Escolar (Capítulo II, Seção I) como finalidade do CPA, ser órgão superior da direção pedagógica da escola, de caráter consultivo, normativo e de assessoramento. A

participação nesse órgão é restrita ao corpo técnico-administrativo, isto é, ao grupo que ocupa os graus mais elevados na escala hierárquica da OTE e tem, na divisão do trabalho, função de concepção e controle. Essa função está claramente explicitada nas competências, definidas no Regimento (Capítulo II, Seção III):

- I - Colaborar com a direção sempre que convocado;
- II - **Zelar pela aplicação** da legislação e normas de ensino;
- III - Acompanhar e auxiliar as atividades pedagógicas **propondo** medidas para seu aprimoramento;
- IV - **Analisar** as atividades de assistência ao aluno e **sugerir** medidas para seu aprimoramento, com vista à melhoria de rendimento do ensino;
- V - **Estudar e propor** programas de aperfeiçoamento e treinamento do pessoal docente e administrativo;
- VI - **Pronunciar-se** sobre planos de trabalho, pesquisas e experiências propostas pela Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Coordenação de Área;
- VII - **Aprovar** a regulamentação dos serviços didáticos complementares;
- VIII- **Decidir** sobre a criação de comissões especiais, **indicar** seus membros e **fixar-lhes** atribuições e prazos para conclusão dos trabalhos;
- IX - **Rever e julgar**, após recurso, a aplicação de penas disciplinares ao pessoal discente;
- X - **Organizar**, anualmente, o cronograma das atividades da escola;
- XI - **Promover** pesquisas quanto ao atendimento, por parte da escola, das necessidades do educando e da comunidade;
- XII - **Incentivar, orientar e participar** do funcionamento da Associação de Pais e Mestres, ou Centro Educativo Comunitário;
- XIII- Desincumbir-se de outras tarefas que, por natureza ou disposições regulamentares, se coloquem no âmbito de sua competência." (BELO HORIZONTE, op. cit., p. 10-1)

Os verbos que denotam a ação do CPA deixam clara a perspectiva de concepção e controle que se respalda na divisão

do trabalho, conferida à cúpula das esferas pedagógica e administrativa; um conhecimento metodológico e de conteúdo que não está ao alcance dos outros sujeitos da OTE. Assim, a existência desse órgão objetiva a cisão entre o ato de concepção e o de execução do trabalho pedagógico, como mecanismo de controle da ação dos demais sujeitos." (MACHADO, op. cit., p.64)

Com a reformulação do Colegiado, o CPA, em princípio, torna-se obsoleto. A participação maior da comunidade escolar nas decisões pedagógico-administrativas, no entanto, faz com que agora, ainda mais que antes, seu funcionamento seja necessário para que a direção e especialistas mantenham o poder hierárquico que o novo Colegiado tende a desfazer, como torna explícito o seguinte depoimento:

"O CPA foi extinto com a criação do Colegiado. Então os pais vão ter uma participação muito maior do que o especialista. Mas aí tem que **aconchavar mesmo, não tem outra solução.** E também, a direção quando se sente apertada nas questões pedagógicas em si, convoca o CPA informalmente. Então só não tem ata, mas a gente faz reunião. **O poder do especialista continua debaixo dos panos** e mesmo na escola, o que eu tenho percebido é que mantém o poder no trato das questões pedagógicas da escola, então se fez uma reunião para discutir, avaliar o ano passado, o trabalho, a enturmação; o CPA reúne para discutir a disciplina, a relação professor-aluno. E é em cima desses reuniões que se vai fazendo as reuniões amplas, que se programa o período de reciclagem, então **ele está funcionando apesar de morto.**"

Em outras palavras, a "cúpula" se reúne para **aconchavar** a manutenção de seu poder de decidir. Dessa forma, o corpo técnico-administrativo planeja a sua ação nas reuniões mais amplas, garantindo a homologação das mesmas pelo grupo maior, mantendo,

assim, o projeto político pedagógico por eles concebido.

Com exceção da supervisora da tarde, nenhum dos outros entrevistados refletiu sobre o CPA. Esse dado pode ser explicado, de certa forma, por não ter sido feita, na entrevista, nenhuma pergunta mais direta sobre o órgão, uma vez que, durante o período de observação, a pesquisadora não teve contato, ou por inexistência, ou por outro motivo, com esse tipo de reunião. Só vindo a participar de uma, no período final da coleta de dados. No entanto, sempre que se falava em hierarquia, poder, esse assunto poderia vir à tona como veio na fala da supervisora.

Em se tratando das professoras, uma hipótese explicativa, pode estar na passividade com que elas encaram o controle exercido pelas equipes de especialistas e direção. Aparentemente, é normal, para elas, o direcionamento da direção, supervisão e orientação no seu trabalho. A direção e supervisão matutina escamoteiam as relações de poder e evitam os conflitos, num jogo de "parece mas não é" que lhes proporciona o poder de conceber e controlar o processo de trabalho escolar, sem que os demais sujeitos resistam.

2.1.1 Colegiado

Também o Colegiado é órgão constante do Regimento Escolar que o define como sendo de caráter deliberativo e/ou consultivo em questões da vida da escola e da comunidade.

O Colegiado, a princípio, foi uma reivindicação e conquista

dos docentes, influenciada, em parte, pelo I Congresso Mineiro de Educação, que sugeria a criação de instrumentos que objetivassem a democratização da gestão escolar. Posteriormente a SMED absorveu esse instrumento regulamentando-o e definindo sua finalidade, constituição e competências. A medida que foi efetivada sua absorção pelo órgão central, a ação deste foi condicionada às diretrizes desse órgão. Assim sendo, fica descaracterizado seu caráter deliberativo, uma vez que está submetido aos limites determinados pela SMED.

"Compete ao Colegiado decidir e/ou opinar sobre:

- I - Assistência ao educando;
- II - Regimento Escolar;
- III - Calendário Escolar;
- IV - Prédio Escolar.

Parágrafo Único- O Colegiado deverá acatar a **legislação vigente e as normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação.**" (BELO HORIZONTE, op. cit., p. 12)

Uma vez que o Colegiado deverá, nas suas competências, acatar a legislação vigente e as normas advindas da SMED, seu poder de deliberação torna-se reduzido e sobressai, então, seu caráter de órgão mais consultivo, isto é, que se propõe a homologar as determinações da direção que, por sua vez, é submissa ao órgão central.

No ano em que foi realizada a coleta de dados (1989), iniciou-se um processo de rediscussão do papel do Colegiado nas escolas da Rede Municipal. Como resultado dessa discussão, elaborou-se, em cada escola da Rede, um novo Estatuto que propicia à unidade escolar dar ao Colegiado maior poder de deliberação.

Vale ressaltar que esse redimensionamento não surgiu nesse

mento de reivindicações da escola. Antes por sugestão da SMED, que nessa gestão, encampou as reivindicações do movimento docente e as resoluções de I Congresso Mineiro de Educação, tendo como política dar maior autonomia à unidade escolar. O primeiro passo foi a eleição para diretores e o segundo a elaboração de um novo Estatuto do Colegiado, específico para cada escola da Rede. O fato de não ser reivindicação e não ter havido maior participação dos sujeitos da OTE, pode fazer com que, embora modificado no Estatuto, sua atuação continue igual à anterior: "prá inglês ver", como afirmou a diretora em uma Reunião Pedagógica.

Tendo em vista que as entrevistas foram realizadas, algumas, no momento das discussões do novo Estatuto e eleição dos novos membros (junho, 1989), e outras, no início da gestão do novo Colegiado (agosto, 1989), as representações que os sujeitos têm do Colegiado dizem respeito mais ao antigo. No que se refere ao novo Colegiado, os depoimentos refletem mais expectativa que certezas.

As professoras, de modo geral, têm representação negativa da atuação do Colegiado anterior:

"Olha, o Colegiado aqui da escola nunca funcionou. (...) já é a terceira vez que sou membro do Colegiado e eu nunca vi funcionando. (...) era como se a autoridade da direção prevalecesse, sabe, no Colegiado."

"Antes tinha o Colegiado, mas não era um colegiado, assim, atuante. (...) de primeiro era a eleição e ficava... só no caso de uma convocação da direção, qualquer coisa, sabe?"

"Ele funcionava prá "inglês ver" mesmo, (...) as reuniões não aconteciam, sempre não tinha assunto, não tinha o que fazer no Colegiado. (...) o Colegiado só é chamado quando tem algum "pepino prá resolver". Quando a direção

não quer tomar uma decisão mais arbitrária em relação a uniforme, por exemplo, então ela chama o colegiado para dar respaldo. Então "não fui eu que troquei o uniforme, foi o colegiado que trocou o uniforme. A lista de material está grande, mas não fui eu quem quis, foi o colegiado que aprovou essa lista". Quando o negócio é de dificuldade para a direção assumir perante os pais e a Secretaria, aí o colegiado é convocado. Agora, ele não é convocado para discutir os problemas da escola, para participar do planejamento da escola, para discutir as questões de professores, a não ser quando é um problema "sério", quando tem que colocar um professor à disposição, aí ela chama o colegiado, coloca o assunto e o colegiado dá força para colocar o professor à disposição. **Só quando é conveniente para a direção é que o colegiado é solicitado."**

Nos depoimentos acima transcritos é comum a referência à ação da diretora. O funcionamento do Colegiado se dava conforme a conveniência da direção. Nesse sentido ele demonstra, na prática, sua ação consultiva que, conforme MACHADO (op. cit., p. 74) se constitui em "instância corroboradora das decisões advindas da SNED, bem como da Direção da escola". Assim, ao invés de atuar como órgão democratizador da gestão escolar, transforma-se em um apêndice da direção e torna-se mecanismo de dissimulação das decisões da mesma. Explica-se esse fato pelo conteúdo dessas reuniões, como é evidenciado no depoimento da supervisora e reforçado no que segue:

"... o que nós resolvemos nos colegiados passados, foram simplesmente o calendário escolar, sabe, e tem muito problema que deveria ter sido, sabe? Mas o pessoal também, Terezinha, **muito cômodo, sabe, o pessoal não chega: ô gente, tem problema e tal.** Na hora de falar aquele problema o pessoal não fala, parece que tem medo, sabe, parece que é uma coisa, assim, de mulher: não vou falar não, senão vou ficar marginalizada."

Além do conteúdo, um outro aspecto que aparece como

corroborador da transformação do colegiado em órgão dissimulador das decisões autoritárias da direção é a passividade e comodismo da professora em relação ao controle que a OTE exerce sobre seu trabalho. Essa passividade é explicada, no depoimento, pela condição de gênero da professora, veiculando a ideologia patriarcalista de que a mulher é, por natureza, passiva, medrosa e aceita as coisas com mais facilidade (assunto a ser tratado no próximo capítulo). Outro aspecto levantado é a falta de interesse da professora em relação ao conteúdo e resultado das discussões, como fica explícito nesse depoimento:

"Com mais participação, né? Mesmo da gente, né? Que não está vindo, né, prá dar as opiniões: o que a gente acha, o que é que isso não dá, o que tem que melhorar. **Eu acho que o pessoal está muito passivo.** Agora, por que será que a gente fica assim, de escanteio? (...) porque eu acho que não está tendo interesse, né? A gente não está vendo resultado. Então é por isso! Então a gente fica de escanteio."

É um círculo vicioso: a professora não participa porque os assuntos tratados não são de seu interesse. E o conteúdo é desinteressante porque a professora não reivindica que o colegiado se reúna para discutir suas necessidades. E ela não reivindica, talvez por **comodismo**, talvez por ter aprendido a **receber tudo pronto e, alienada não saber como, ou por ter medo de reverter a situação.**

O comodismo, a alienação, o medo de reverter a situação, podem ser explicados pela condição de gênero e pelas condições de trabalho a que está submetida a professora. Enquanto gênero, recebe uma educação baseada na ideologia patriarcal (ver capítulo IV) que a faz maleável e submissa ao controle. Como profissional,

está submetida a condições de trabalho que parcelizam e controlam seu tempo e seu fazer, que a exploram, impondo uma dupla jornada de trabalho, que, junto com as atividades domésticas normalmente atribuídas à mulher, podem dividir seu tempo em três ou até mesmo em quatro jornadas de trabalho.

A direção, por sua vez, tem representação positiva da ação do Colegiado, atribuindo-lhe a finalidade de órgão de apoio para a execução de seu trabalho:

"Esse colegiado, ele funciona desde 85. Desde que ele foi implantado sempre funcionou muito bem, sabe? (...) Porque agora eles estão dando um outro enfoque ao colegiado, parece que ele foi inventado agora, sabe, depois da eleição dos diretores, mas ele funciona plenamente desde 85 aqui na escola, participação mesmo das professoras, pais, alunos. Eu dou muita importância ao colegiado porque é um apoio que a direção tem, né, pros problemas mais sérios."

Enquanto órgão de apoio à direção, o Colegiado é instrumento de manipulação para respaldar decisões autoritárias, assim como, para auxiliá-la na execução das determinações da SMED. Esse quadro só pode ser revertido através da atuação consciente e consistente dos outros segmentos da OTE. À medida que as professoras, pais, alunos, serviço de apoio estiverem presentes e trouxerem para a pauta de discussão os conteúdos gerados nas suas práticas cotidianas, o Colegiado poderá retornar à sua vocação original de instrumento de democratização da gestão escolar.

A discussão que houve em torno da reformulação do Colegiado, na escola, pode servir de impulso ao início de um processo de **resistência ao autoritarismo implícito na organização**

urocratizada e hierarquizada do trabalho escolar, e, quem sabe, na construção de relações novas, de igualdade e solidariedade entre os sujeitos, tendendo à dissolução da divisão entre quem concebe e quem executa, quem manda e quem obedece, suporte do atual modelo organizacional dessa escola.

"Nessas novas relações, não há dependência, todos concebem e todos executam o concebido, logo, o resultado desse trabalho, seja um sucesso e/ou um fracasso, é de responsabilidade do coletivo que o concebeu e o executou. Nessa perspectiva, a organização do trabalho, de desqualificadora, passa a ser educativa." (MACHADO, op. cit., p. 79)

As professoras demonstram estarem esperançosas de que esse Colegiado venha a atender as suas reivindicações, tendo em vista terem participado da elaboração dos objetivos e linhas de ação constantes no seu Estatuto.

"Eu acho que é um direito conquistado pela professora também. Ela vai poder ser atendida em suas necessidades. Então vai discutir, pelo menos vou poder discutir com a minha representante os problemas e ela vai discutir no colegiado em meu nome, depois leva o retorno prá mim. É super importante prá gente."

"... espero sim que ele defenda os meus direitos como professora. Me dê mais segurança como professora, mais garantia da minha profissão, entendeu."

Além de ser atendida nas suas necessidades, que podem ser metodológicas e de conteúdo, bem como salariais e de infraestrutura para a execução de seu trabalho, a professora anseia que lhe seja devolvida a sua profissão. Entende-se profissão com o sentido de ter, por um lado, competência, isto é, ser proprietária de um "saber fazer" específico, produto de uma formação acadêmica também específica, e que só pode ser avaliado

por um outro profissional com a mesma formação, e ter, por outro lado, autonomia para exercer seu "saber fazer" (ENQUITA, op. cit., p. 3). Desse modo, o anseio da professora é de que se rompa com a divisão do trabalho que a tornou uma **executora de determinações de outrem**, que lhe seja devolvida a competência técnica, isto é, que ela tenha nas mãos o poder de decisão e execução de seu trabalho.

A direção mostra-se cautelosa diante desse novo colegiado:

"... o colegiado, esse que foi eleito agora, eu estou, assim, meia descrente dele porque eu acho que ele tá muito grande, sabe? Um colegiado com dezessete pessoas, em que cada uma tem um ponto de vista diferentes você vê que ele foi implantado agora, não tem nem um mês que começaram as reuniões e o que eu escuto das pessoas que estão fazendo parte desse colegiado, é que ele é muito cansativo. (...) Esse colegiado com muitas pessoas participando, eu acho que ele vai, **com o tempo, ele vai se perder**, porque dezessete pessoas que pensam de maneira diferente e nós temos, em termos de colegiado, que ouvir cada uma, respeitar a opinião de cada um, todos têm o direito de falar, eu acho que ele vai ficar muito cansativo, sabe? É muito difícil pra dezessete pessoas chegarem a um acordo. (...) Eu acho que o colegiado, esse colegiado agora, tá muito verdinho ainda, sabe, eles estão ainda se conhecendo então se brigam, mas eles vão conseguir, sabe, se organizar enquanto um colegiado pro negócio ir pra frente."

Acostumada às relações autoritárias, a direção não vê possibilidade do Colegiado se firmar enquanto instância deliberativa. Um número maior de pessoas é menos passível à dominação do que um grupo pequeno. Os conflitos tendem a se ampliar, conforme se amplia o número de membros do Colegiado, e o controle dos mesmos é dificultado. Entretanto, nesse caso, a quantidade pode ser determinante da qualidade. De uma outra qualidade, é claro, que não a esperada pela direção. A

representatividade de todos os segmentos da escola, com equilíbrio estatístico de participação dos mesmos, pode garantir que outras pessoas, diferentes das que sempre participam, façam parte dele, significando a possibilidade de criação de um grupo contra-hegemônico que buscará, na prática cotidiana dos sujeitos da OTE, os conteúdos para discussão.

"Mas a expectativa não é em cima do colegiado e sim em cima das pessoas que estão lá. Porque mudando as pessoas, muda a configuração do colegiado. E, de repente, é um jogo de poder, você tem que aconchavar, na própria eleição, durante as reuniões, porque se não, não sai do lugar."

"Então o que é que aconteceu nesse colegiado que aí está se instalando, é... foram eleitas... algumas pessoas que foram eleitas para o colegiado, entendeu, não contava com a aprovação da direção da escola. Por que? Porque são pessoas questionadoras (...). Eu fui eleita por um colegiado contra a vontade da escola, em cima de conchavos, entendeu? A gente está tentando reestruturar uma linha diferente, sabe, uma linha... eu pelo menos, estou lá dentro tentando assegurar uma linha de autonomia, certo, mas a gente ainda tem que lutar com as dificuldades que a gente vai encontrado dentro do próprio grupo. Porque **essas dificuldades, elas alimentam a escola (...)** A gente está tentando trabalhar em cima de uma autonomia, a gente percebeu que aquela votação, é... a segunda votação sobre o ingresso dos alunos na escola foi **uma coisa manipulada**, tá certo? Então nós vamos recorrer..."

Os depoimentos evidenciam o jogo de poder que há no interior da OTE. Os sujeitos lutam contra a atuação autoritária e individualista da direção que, no momento, possui a hegemonia, uma vez que os sujeitos se encontram alienados e, portanto, passíveis de serem manipulados, acatando as decisões do grupo hegemônico. Entretanto, a reestruturação do Colegiado, as

discussões realizadas para a elaboração do Estatuto, revelaram-se momentos de reflexão coletiva e de busca de consenso para as questões do cotidiano da escola. Nesse sentido, revelou-se uma instância educativa para a desalienação e formação de um grupo que propõe um trabalho contra-hegemônico e que pode vir a se constituir o gérmen de uma outra forma de organizar o trabalho escolar, onde as relações se horizontalizem e se coletivizem os "saberes" e os fazeres", devolvendo à professora sua competência técnica.

21.3 Reunião Pedagógica

Essa instância de discussão colegiada não consta do Regimento Escolar, muito embora faça parte da Grade Curricular elaborada pela SMED, funcionando na escola desde 1986.

São reuniões semanais nas quais os sujeitos da escola, com exceção dos alunos e pessoal de apoio, se encontram com a finalidade de discutir questões administrativas e pedagógicas. É mais um espaço onde os sujeitos podem resgatar formas mais democráticas e coletivas de gestão administrativa e pedagógica da escola. Entretanto, percebe-se através das representações que os sujeitos têm da mesma, a continuidade e legitimação do projeto político pedagógico liberal e elitista da escola, assim como, a divisão do trabalho e conseqüente alienação da professora.

"Prá mim, as chamadas reuniões pedagógicas, o espaço dessa reunião, ela é ocupada em 99% apenas com as questões que vão assegurar o status e a organização da escola."

Nessas reuniões os assuntos que, no depoimento da orientadora asseguram o status da escola, dizem respeito à organização de festas e homenagens aos pais, mães, aluno, etc. O

milho das festas e das lembranças dadas ao pai, A mãe e/ou a avó, conferem um certo status de organização, nível social, elitização, etc.

Também é recorrente nessas reuniões, a utilização das mesmas pela direção para repassar algum tipo de orientação da SMED, que, segundo a Supervisora da tarde, faz com que ela funcione "como um Jornal Nacional", de informe administrativo, sem discussão e/ou reflexão do coletivo sobre as informações. A direção argumenta que, em uma hora apenas de reunião, a discussão mais aprofundada dos temas é impossível. Nesse caso, a reunião serve para apoiar as decisões que a mesma já havia tomado. O fator tempo é utilizado para dissimular a manipulação, para aprovar as decisões de seu interesse. Esse fato é evidenciado no seguinte depoimento:

"... eu acho que o tempo é muito pequeno e, aí, muitas vezes, você discute as coisas com muita pressa, sabe, as pessoas não tem muito tempo prá pensar, já tem que dar uma resposta, tem que botar alguma coisa porque é uma hora só."

No capítulo anterior, através das anotações efetuadas no período de observação da escola, constatou-se haver diferenças entre a reunião do turno matutino e a do turno vespertino. Essa diferença é apontada pela orientadora que percebe ser a reunião do matutino mais diretiva:

"Agora, as reuniões pedagógicas da manhã, eu participo menos. (...) porque eu sei que lá rola, nessa reunião pedagógica, na maior parte das vezes, rola apenas algumas ordens que vieram da direção, e essas ordens são repassadas para os professores, ou então "arrepasse" de conteúdo, de controle de conteúdo, sabe?"

evidenciado na fala das supervisoras:

"Na reunião que acontece toda segunda-feira, ela é feita assim, porque eu faço a divisão do planejamento por semana, então a gente acompanha por semana os conteúdos, né, do programa. A gente exige prá que ninguém fique na frente da outra, então desde a primeira até a última sala, todos acompanham junto.

"Esse semestre foi muito tumultuado porque teve Colegiado, Eleição para Diretora, Estatuto, e isso demandou muita reunião, mas eu acho que estou conseguindo, esse semestre, resgatar um pouquinho para o pedagógico. O que elas querem mesmo é conversar, querem é conversar, não precisa nem de eu estar lá. Na cabeça delas, elas se reunindo por série estaria resolvido todo problema. (...) eu acho importante a supervisão, a orientação estar por perto, para prestar alguma ajuda, esclarecer alguma coisa que uma está fazendo e passando pro outro. (...) mas o que eles querem é plano semanal. Eu resisti durante 1 ano a fazer isso, mas entrei no esquema. Só que eu não uso esse tempo para fazer o planejamento, eu já levo ele pronto que é o que elas querem e uso esse espaço de acordo com o meu interesse, se eu quero discutir redação, disciplina, o que pintar."

Percebe-se que a supervisora do turno vespertino preocupa-se menos em dirigir o fazer da professora. Sua preocupação, como já afirmou em outro depoimento, é de que sua ação seja, também, educativa.

Por um lado, a afirmação de que usa o espaço da reunião pedagógica de acordo com seus interesses, pode revelar um certo diretivismo e a continuidade das relações de poder, uma vez que seus interesses, necessariamente, não precisam ser os mesmos da professora. Dessa forma o poder hierárquico é mantido, assim como é mantida a divisão entre quem sabe - especialista - e quem executa - professora. Por outro lado, cabe resgatar a afirmação anterior de que a professora, tendo em vista sua formação e

condição de trabalho, encontra-se num processo de alienação que não permite que enxergue a escola e o processo pedagógico como um todo. Desse modo, cabe à supervisora que, procurando uma ação educativa que reverta esse processo de alienação, no qual a professora se encontra, traga para a discussão temas que propiciem reflexão sobre a escola e sobre o processo educativo, possibilitando a compreensão do trabalho de ensinar, dentro de um projeto político pedagógico.

Entretanto, na representação das professoras não aparece tal diferença. Para elas, a Reunião Pedagógica, na forma como acontece, deixa a desejar:

"... eu, particularmente, não estou muito satisfeita, assim, em termos de reunião pedagógica. Porque eu acho que o pedagógico está passando um pouco afastado, né? A gente tem cedido as nossas reuniões pra administrativas, né? Pra discutir sobre outros assuntos, e menos sobre o que a gente precisava, né?"

"do jeito que ela está sendo, ela não tem, assim, utilidade muito não, sabe? Porque a reunião é -muitas vezes, muito em aspectos administrativos, na metodologia, na pedagogia mesmo você não vê nada."

"... até hoje eu tenho visto pouco proveito dela. (...) Tem reuniões que eu realmente acho, quando saio'daqui, que perdi o tempo."

"Porque eles estão levando a reunião pra outro assunto. Outros assuntos ligados à escola, ligados à educação, mas não ligados à criança e ao professor, o aluno e o professor na escola."

"Você vê, a reunião pedagógica é uma hora. Faz nada! Até o pessoal chegar, sentar, sintonizar, ver o que está acontecendo lá, não acontece nada, nada, nada. Tem dia que eu saio daqui, assim, poxa! não aconteceu nada! Fico naquela ansiedade. Era preferível ir embora."

As professoras, em sua maioria, ressentem-se da presença

passiva de questões administrativas nas reuniões. Possuidora de uma reflexão de senso comum, só consegue enxergar como importante a parte que lhe coube realizar na divisão do trabalho escolar. Discutir os rumos administrativos da escola, seu projeto pedagógico e político, não é importante para ela. Contribui para isso, a utilização que a direção faz da reunião e do tempo desta - manipulando as decisões dos sujeitos em prol de uma decisão prévia e para ela interessante - leva a professora a acreditar que tais assuntos não lhe dizem respeito e que é perda de tempo discuti-los.

O ideal seria, para elas, que essas reuniões dessem respostas concretas às suas dificuldades práticas em sala-de-aula:

"... tanta pessoa chega, professora, perto da gente e preocupa, tô dando diálogo na minha sala (...) não sei como é que eu vou fazer. Eu falei com Z, dei mil idéias, então, se fosse uma Reunião Pedagógica, eu exporia a minha experiência, a gente discutiria o assunto ali. Números decimais: como você vai dar, como seria isso, como seria cobrado. Eu acho que uma coisa muito de troca de experiência."

"Trocar material, trocar experiência, o que você fez, na minha sala; o que eu fiz, na sua; você está entendendo? Ver o programa, o que está dando conta de dar, se está difícil, é isso. E resolver os assuntos mesmo de escola, de sala, prá mim, sabe, eu, prá mim, eu sinto falta desse espaço."

Uma vez que, o mundo da escola se resume à sua sala-de-aula, ao seu fazer específico naquela classe.

O espaço pedido pelas professoras não acontece nas reuniões, ou porque os assuntos majoritários são de cunho administrativo, não restando muito tempo para a supervisora

passar o planejamento da semana, ou porque o assunto que a supervisora trouxe para discutir não responde diretamente ao problema que a professora está vivenciando na sala-de-aula. Elas não participam e aproveitam esse tempo longe dos alunos para corrigir provas e exercícios, ou colocar as fofocas em dia. Por isso é tão constante no caderno de observações anotações como essas:

"M corrige as provas do mini-teste e J preenche o diário de classe."

"C e M olham fotografias."

"M e A conversam."

Em que pese o esforço da supervisora da tarde em trazer temas pedagógicos para serem discutidos nas Reuniões Pedagógicas, o aprendizado da professora, nessas reuniões, é o da passividade, subserviência, submissão. Ingredientes do aprendizado da alienação no trabalho que impede a professora de negar a divisão entre "saber" e "fazer" que lhe foi imposta, buscando a parte do "saber fazer" que lhe foi expropriado. É essa mesma alienação que faz com que elas se acomodem ao cotidiano autoritário e vigilante da OTE e encontrem na indiferença (conversas paralelas, olhar fotografia) uma forma de resistir a esse cotidiano. Resistência essa que não lhes trará de volta a Competência Técnica que lhes foi expropriada e que os pais exigem que tenham. Ao contrário, agravará cada vez mais o estado de alienação em que se encontram. Resistência que não força a mudança, mas o status quo, pois não é refletida.

2.2. Meios de Trabalho: a OTE Taylorizada

A infra-estrutura do prédio da escola e dos meios que a professora tem para executar seu trabalho são condicionantes da qualidade da sua realização. Uma aula dada em uma sala mal iluminada, mal ventilada e com super lotação de alunos pode ser qualitativamente diferente da aula realizada em uma sala com iluminação, ventilação e número de alunos adequados. Assim, também os recursos que a professora tem à mão para diversificar a metodologia de suas aulas, contribuirão para que o aluno se interesse pelo conteúdo que está sendo trabalhado, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. De forma semelhante, o grau de satisfação do trabalho docente pode vir a ser maior ou menor conforme a infra-estrutura que tem para realizá-lo.

Nesse item, analisar-se-ão as representações que os sujeitos têm da infra-estrutura do prédio da escola e dos meios existentes para a efetivação de sua atividade. Em relação aos meios, chama-se a atenção para o volume de informações referentes ao uso do mimeógrafo, por todos os setores da escola, e a falta de informações referentes à biblioteca, discutida no início desse capítulo.

2.2.1 A Infra-estrutura: O Prédio

A maioria das professoras afirmou não gostar da infra-estrutura da escola, principalmente em relação ao prédio, que é muito pequeno. Falta espaço físico para as crianças: um pátio maior para o recreio, quadras para as aulas de educação física, banheiros maiores e em maior número para as crianças, salas de aula para atender a clientela que procura a escola, como também, espaço para atender os alunos que precisam de reforço em um outro

brário. O que é evidenciado nos depoimentos que seguem:

"... eu não gosto desse prédio. (...) pelo número de alunos que disputam essa escola, deveria ser uma escola muito maior, com mais salas de aula. É um espaço maior de recreação pros meninos."

"Eu acho aqui muito, assim, sem conforto. (...) tinha que ter uma quadra, um lugar dentro da escola pro aluno fazer educação física, né? (...) Então se faz no pátio atrapalha aqui, atrapalha do outro lado. Ninguém escuta nada, ninguém consegue trabalhar, então, por isso tem que sair daqui prá ir lá fora com os meninos."

"... se tivesse duas salas a mais de recuperação. (...) os meninos da tarde poderiam vir no horário da manhã e o da manhã viria no horário da tarde. Porque é impossível querer falar em uma hora e trinta minutos consiga recuperar alguém."

Com relação às salas-de-aula, os depoimentos revelam-se contraditórios. Enquanto algumas declaram serem boas, outras afirmam que elas dificultam o exercício de sua atividade.

"... as salas são muito mal arejadas. (...) aqueles basculantes lá são horríveis, na época de calor, à tarde aqui então, nó! É prá morrer de tanto calor aqui."

"Eu respondo assim, pela minha sala, né? Não tem nada a ver com sala-de-aula, sabe? Se abre a cortina não enxerga nada no quadro. (...) se abre a porta, os meninos não enxergam no quadro, se fecha a porta fica aquele calor. Eu não tenho espaço no quadro, eu não posso sentar porque tampa o quadro. Então, fico praticamente meio, assim... tem hora que fico meio perdida porque a sala é ruim demais."

"As salas-de-aula eu acho muito boas, sabe? São amplas, as carteiras também são de acordo, que eu trabalho numa outra escola de carteira horrível, caderno cai sem parar, aluno assenta nela e cai, tá? As salas, em si, sabe, são muito boas, arejadas, né, com ventilação, com cortinas que você não vê em outras escolas, né?"

A contraditoriedade dos depoimentos pode ser analisada sob

estes aspectos: o primeiro se refere à experiência da professora nas escolas da periferia, nas quais a infra-estrutura é, geralmente, muito precária, uma vez que essas escolas são, muito frequentemente, construídas por motivos eleitoreiros, sem planejamento adequado. A professora, dessa forma, deixa-se levar pelo menos ruim. O segundo aspecto diz respeito às salas-de-aula nas quais professora já trabalhou nessa escola e ao seu turno de trabalho. Existem salas mais amplas e salas menores na escola. Também, conforme o horário, há salas que são mais castigadas pelo sol e outras mais frescas. À medida que a professora tem uma visão fragmentada da escola, esta só é percebida enquanto relacionada ao seu "fazer", à sua sala-de-aula. Assim sendo, a escola será boa ou ruim conforme a sala-de-aula onde a professora está trabalhando no momento, ou já trabalhou em anos anteriores.

A direção reconhece a precariedade do prédio em relação ao espaço físico, à iluminação e à ventilação das salas:

"As salas são escuras, não são bem arejadas, a circulação tem muito a desejar, não tem uma quadra de esportes, um auditório, então é uma escola que sobrevive a poder de arranjos, né?"

No entanto, afirma nada poder fazer, uma vez que o prédio é antigo. A planta da escola foi extraviada, tornando impossível a construção de um outro andar, pois nada sabem a respeito da estrutura e fundamento do prédio. Horizontalmente a escola não pode ser ampliada pela sua localização no interior de um conjunto residencial.

A situação de escola pequena, situada num bairro central, de certa forma, atende ao projeto político pedagógico elitista da OTE. Sendo a demanda muito maior que a possibilidade de

comodação, os alunos podem ser selecionados e o exame de seleção legitimado.

12.2 O Material Didático

A maioria das professoras representa a escola, em termos de material didático, como sendo excelente para uma escola pública. Nesse aspecto ela se compara a uma boa escola particular.

"... essa escola, o que tem de material que o menino traz, né? É uma facilidade, assim, folhas mils, né? (...) A W também tem muito material que ela pode trabalhar com os meninos na educação artística: tinta, folha e tudo quanto há, né?"

"Em termos de material é uma coisa muito boa. Nós não passamos assim é... problemas com material porque os meninos, no começo do ano, tem uma lista que eles trazem o material e tudo. E às **salas fracas que os meninos não trazem**, o material da escola supre a necessidade."

A lista de material pedida pela escola é bastante extensa e os pais procuram mandá-la completa. Nesse sentido, a escola tem fartura desse tipo de material. Entretanto, material didático não se restringe a folhas, estênceis, álcool, etc. Evidencia-se através desse dado a pouca informação que as professoras **têm acerca de outros materiais que auxiliam na execução de seu trabalho**. Por um lado, esse fato explicita a precariedade na sua formação, que equivale à precariedade em termos de recursos materiais, didáticos e humanos dos Cursos de Magistério. Demonstra, por outro lado, o quanto é retrógrada, ainda, a maneira de se dar aula, o que, de certa forma, evidencia também a precariedade teórico-metodológica dos Cursos de Pedagogia que formam os especialistas que, na divisão do trabalho escolar,

concepção teórica e metodologicamente o trabalho a ser desenvolvido.

Outro dado apresentado num dos depoimentos acima transcritos, e que aparece também em outros depoimentos, é a concepção pedagógica liberal que liga nível de aprendizagem com nível sócio econômico do aluno. Os meninos que não trazem material são alunos fracos, são carentes: de dinheiro, de inteligência, de cultura, de disciplina. Para a escola interessa os alunos "melhores", que oferecem a ela e à professora fartura de material para o seu trabalho.

São poucas as professoras que relacionaram material didático com material de pesquisa e outros recursos:

"Nós temos muito pouco material de pesquisa, realmente."

"Slides, gravuras, revistas. Mesmo essas revistas aí de hoje: Veja, essas coisas; por exemplo, se a gente tivesse condições, né? Porque falta condições de colecionar pros meninos ler: um artigo ou outro, não precisa ser todos não. Porque, ele lendo, ele aprende. Ele desenvolve a leitura, ele aprende a escrever, sabe? Ele fica informado."

O que pode sugerir que a professora sente necessidade de uma outra organização do trabalho, na qual ela possa conferir à sua atividade uma outra forma de desenvolvimento. Entretanto, na biblioteca (setor pouquíssimo comentado) existe uma razoável variedade de materiais que, segundo a orientadora, não são utilizados:

"... teve um dia que eu entrei na biblioteca, comecei a olhar umas coisas interessantes e tudo, agora, o professor não faz uso daquele material. **Ele não sabe nem que aquele material existe**, certo, ele desconhece. Aí diz que uma vez a U fez uma relação de todo material, do

objetivo deles, passou para o professor, simplesmente o **professor colocou a listagem na gaveta e acabou.**"

Foi constatado, no período de observação, que o acervo da biblioteca, apesar de bastante antigo e ultrapassado, tem um número razoável de livros de literatura infantil e juvenil de temática atual e interessante, que poderiam ser utilizados pelas professoras como um recurso a mais no desenvolvimento de seu trabalho. Contudo isso não é feito. As professoras desconhecem o material existente na biblioteca. Por que?

Anteriormente, no início desse capítulo, o dado sobre a biblioteca foi analisado sob o prisma da divisão do trabalho e da luta pelo poder sobre a "guarda" do "saber escolar" entre a supervisão e a professora regente de biblioteca. Aquela análise pode, também, explicar a ambigüidade do depoimento da orientadora que inicialmente declara que a professora desconhece a existência de outros recursos na biblioteca e finaliza afirmando que a professora **prefere desconhecer** a existência desse material, uma vez que lhe foi ofertada uma listagem do acervo e ela "colocou a listagem na gaveta".

A utilização de outros recursos significa aprender a utilizá-los, a pensar outras formas de desenvolver sua aula. Isso demanda tempo. Tempo esse que a professora não tem disponível. Por outro lado, a própria OTE educa-a para a passividade, para acomodar-se ao seu "fazer", deixando o "saber" que exige reflexão teórica, para as especialistas e direção. O controle da produção/distribuição do conhecimento e do "saber fazer" da professora é assim realizado pelo controle do tempo necessário, e o tempo dispensado à preparação adequada de sua aula e pela "não

utilização" do material da biblioteca, reforçando atitudes como pouco interesse e motivação para o uso desse tipo de material.

1.2.3 Recursos Tecnológicos: Mimeógrafo

Além do mimeógrafo a escola possui um aparelho de som e um projetor de slides que, talvez por estarem na biblioteca, muito raramente são utilizados pelas professoras. O mimeógrafo, por sua vez, se revelou a vedete dos recursos que a escola possui. Sua utilização é intensa e quando apresenta algum problema, a escola fica em polvorosa, procurando consertá-lo o mais rápido possível. É o coração da escola: utilizado pela direção, nos comunicados aos pais; pela supervisão e orientação, na reprodução do calendário, divisão semanal do programa, resultado de pesquisa sobre a clientela escolar, etc., até mesmo para a reprodução de receitas de doces e salgados que os sujeitos da escola trocam entre si. Contudo é no trabalho da professora que ele é superutilizado. Elas utilizam-no na reprodução de textos, exercícios, "para casa", bilhetes aos pais, mensagens de dias comemorativos, etc. Como já relatado no capítulo anterior, o trabalho da "eventual" ou da "laudo-médico" responsáveis pelo mimeógrafo é intenso: são rodadas diariamente algumas resmas de papel bufon.

O mimeógrafo é elemento chave na organização do trabalho nessa escola. É **instrumento de controle do trabalho docente**: em relação aos pais, que comparam a quantidade e a qualidade das folhas mimeografadas; em relação à supervisão, que ao passar o visto nos estênceis tem uma visão das salas, podendo não apenas fiscalizar se o conteúdo determinado por ela para a semana está sendo executado, como também, controlar ideologicamente o

conteúdo trabalhado. Através do mimeógrafo mantém-se o projeto político pedagógico da escola e o poder do especialista sobre o trabalho da professora. E esclarecedor o seguinte depoimento:

"Para a supervisão, de certa forma através de vistar o estêncil, você tem uma visão das salas, das séries e, inclusive, tem um **controle** e fazer um patrulhamento ideológico em cima desse conteúdo que é passado. Para a professora ele é a alma do negócio na medida que ele economiza **muito tempo**, então, o tempo que gasta em meia hora para passar o Para Casa no quadro, com dois minutos distribui a folha e tá resolvido. Só que isso acarreta uma série de coisas também, uma **competição** entre as professoras, cada uma querendo fazer o mais bonito, uma troca excessiva de matriz, uma vez que a professora só de ver o que o outro fez, ela quer fazer também. E ela só faz porque os pais vão comparar lá fora e ele se torna algumas vezes, instrumento prá avaliar a **competência** do professor. Aquele que faz o mais bonito, aquele que faz o mais bem feito, ele é valorizado perante a escola e perante a família. Agora, isso vai acarretar outras coisas para a professora porque ela tem que **fazer essa matriz em casa**, na escola, a gente reprime a execução da matriz no período de aula, a não ser no período de aula especializada. Então ela se vira em casa fazendo matriz até de madrugada, brigando com o marido e tal, mas pra ganhar tempo na escola."

Nesse depoimento são apontados aspectos que determinam o uso do mimeógrafo - controle; racionalização do tempo; medição de competência - e as consequências no trabalho e no cotidiano da professora: competição; sobre-trabalho.

Esses aspectos têm relação com a taylorização e burocratização da OTE. O controle é um dos princípios para a administração científica preconizada por Taylor. Na prática tem significado vigilância e patrulhamento da execução de uma determinada tarefa conforme seu planejamento. Significa, também,

manutenção da estrutura hierárquica de autoridade e de divisão do trabalho. Nesse sentido, a utilização do mimeógrafo pela professora possibilita o controle sobre a execução de sua atividade por seu superior imediato - a supervisora que, como já relatado anteriormente, tem acesso a todas as matrizes por elas elaboradas. O duplo controle da supervisão, exercido sobre o conteúdo do programa determinado para ser executado naquela semana, garante a separação entre planejamento e execução, e assegura o conteúdo ideológico que a professora possa vir a emitir nos textos que prepara. Esse tipo de controle visa garantir a continuidade do projeto político da escola de anular os conflitos e a divisão da sociedade em classes, gênero, raças, etc., ou pode, conforme a linha política da supervisão, contribuir para o contrário - os fundamentos de um outro projeto pedagógico e político que considere os conflitos e contribua para a transformação da OTE.

Um outro aspecto levantado a partir do depoimento da supervisora, diz respeito ao tempo. O tempo é para a professora motivo de preocupação constante. Para todas as entrevistadas, sem exceção, o uso do mimeógrafo está relacionado com o aproveitamento do tempo em sala-de-aula. O tempo da professora é controlado hora por hora, minuto por minuto, para que ela consiga dar conta do planejamento feito pela supervisora, assim como das exigências dos pais.

"O mimeógrafo ajuda, assim, no tempo. (...) Porque se ela for passar no quadro e os meninos forem copiar, os meninos são lentos, então ela perde muito tempo da aula na cópia, né (...) Porque a professora já vem com aquela matéria prá aquele dia programada, né? Então, tem que dar no mês, a supervisora dá a matéria

que tem que ser cumprida, né?"

"Eu uso somente com o dever de casa que, eu acho que é uma forma de eu ganhar mais tempo, se eu fosse passar no quadro, eu ia perder muito tempo. (...) Você entrega a folha e fica fazendo outras atividades, corrigindo os exercícios, tem muita gente que dá folha prá poder corrigir o para casa, isso é aquilo."

"... eu acho que o mimeógrafo ajuda muito no sentido de, por exemplo, um para casa, no sentido de tempo, ele economiza muito tempo. (...) é um acúmulo enorme de atividades para passar para os meninos e o mimeógrafo te facilita nisso porque o tempo é mínimo."

Na forma taylorizada de organização do trabalho, a racionalização do tempo é essencial. Nesse sentido, o mimeógrafo substitui o quadro-negro e agiliza a aula da professora. Ao invés de "perder tempo", passando a lição no quadro e depois esperando que os alunos a copiem, a professora em "dois minutos" entrega a folha mimeografada, podendo prosseguir a aula com a explicação e os exercícios.

"... por exemplo, na aula de português, se a supervisora escolhesse alguns substantivos igual ela escolheu prá nós darmos na 2a. série, ela diz: esse substantivo eu quero que trabalhe com ele agora, por exemplo, no mês de setembro. Se eu colocar, fizer um estêncil como eu fiz, contendo todos esses aumentativos no plural, a quantidade que ela exigiu, se eu for passar no quadro, o tempo que eu estou passando no quadro e que o aluno lá atrás está tentando perturbar a aula, eu estou perdendo muito tempo, toda hora eu parar prá chamar atenção. Quando eu penso que não, a aula já acabou. Então, quando eu entrego prá ele mimeografado e falo: gente, agora nós vamos ver como se faz o plural dessas palavras. Já entrego prá eles explicando lá em cima e já dou tudo prontinho prá eles, então é só eu estudar com ele e lembrá-lo que aquilo que ele está recebendo ele deverá guardar prá hora que ele tiver dificuldade ele consultar aquela lista, facilita."

"A gente tem quatro horas e meia dentro de uma

sala-de-aula. Às vezes um professor acha que é muito tempo, outros acham pouco tempo e você tem uma matéria, você tem um conteúdo pra ser vencido num determinado tempo, né? Porque a gente trabalha em cima de um programa, né, que ele deve ser vencido. Então se **você dorme um pouquinho no tempo**, assim dizendo, você fica atrasada, sabe? E o tempo na sala-de-aula, ele é importantíssimo, talvez aí você perceba aqui na escola a gente fica brigando por causa do tempo. Meu Deus, mas é uma loucura o tempo, tempo, tempo, tempo, sabe? Você dormiu um pouquinho em cima disso, você fica perdida."

Essas quatro horas e meia diminuem para quatro horas, levando-se em conta os trinta minutos destinados à merenda e ao recreio dos alunos. Quando é dia de aula especializada, diminui para três horas, ou duas horas, se tiver duas aulas especializadas - educação artística e/ou educação física e/ou aula de leitura - ou se tiver Reunião Pedagógica ou Recuperação. Os dias tornam-se curtos, o programa está aí para ser cumprido. A professora não pode perder tempo, porque senão fica perdida no meio de tanta coisa para dar conta. Nos horários de aula especializada, quando não está na sala-de-aula com os alunos, tem os pais para atender, os cadernos para corrigir, cartazes para elaborar, matrizes para fazer.

"Controlar o tempo é transformar o tempo do trabalho em mercadoria trocada por salário, mas é mais ainda: é transformar todo o tempo dos homens em tempo de trabalho."
(MUCHAIL, 1985, p. 203)

E o tempo taylorizado, racionalizado, rotinizado, fragmentado, assim como é rotinizada, fragmentada, racionalizada, dividida a atividade da professora. O horário está previsto:

"... uma hora de matemática, uma hora pra português, uma hora pra estudos sociais. Aí vem uma aula especializada, aí vem o recreio, merenda e o tempo acaba."

de "dormir no tempo", atrasa o programa, e este tem que ser cumprido para poder acompanhar as colegas de série e trocar as matrizes, economizando tempo de preparo da aula em casa.

A medição da competência por parte dos pais é outro aspecto que faz com que o uso do mimeógrafo seja importante para a professora. Ela sabe que será comparada com a colega e julgada competente ou não, conforme a quantidade de conteúdo passado, a variedade de exercícios e a organização do caderno do aluno. A professora expropriada de seu "saber fazer", busca a confirmação de uma competência que na verdade se revela uma pseudocompetência, uma vez que o "saber" continua nas mãos das especialistas.

O controle sobre seu fazer; a racionalização e rotinização do seu tempo; a busca do conceito de professora competente, esses aspectos têm consequências sobre a vida cotidiana da professora na escola e em casa: a competição e o sobre-trabalho - as faces perversas da organização taylorizada do trabalho escolar.

A competição, como já analisado anteriormente, é reflexo da política taylorista de divisão do trabalho que atomiza, individualiza, fragmenta o sujeito e sua atividade, à medida que separa "saber" e "fazer".

Entre as professoras, a competição tem relação direta com a busca de competência. Nessa rivalidade, o mimeógrafo é fartamente utilizado. Através dele podem apresentar ao pai/mãe um caderno organizado, com exercícios variados e criativos, com desenhos bonitos. Um dado interessante é a preocupação que a professora tem em colocar um desenho para o aluno colorir em todos os

textos, exercícios e "para casa" que ela prepara.

Essa competição, juntamente com os outros aspectos anteriormente levantados, na utilização do mimeógrafo gera um sobre-trabalho que a professora vai executar em casa, caracterizando-se, desse modo, em uma outra jornada de trabalho, além daquelas realizadas na escola e em casa, com os serviços domésticos, característicos do gênero feminino.

"Eu gasto na base de uma hora pra fazer uma matriz. Primeiro pra pesquisar, né, ontem me disseram: **pega do ano passado, abre e copia,** mas eu não tem... sempre tenho que procurar, né? Então eu tenho mais ou menos uma hora. Ontem tinha três pra mim fazer, sentei sete horas e sai dez e meia. Realmente, o tempo, gasta muito sim."

"Dá muito trabalho! Pra fazer o estêncil bem feito, os desenhos, não subir morro, não descer (risos), então tem isso tudo que você tem que fazer: riscar, fazer a pauta no estêncil, pensar, todo dia bolar: que desenho vou colocar hoje, que desenho vou colocar amanhã, né? O lembrete, que é que vou escrever hoje... Então dá muito trabalho pro professor. Eu fico quase uma hora fazendo estêncil. Sem caprichado, eu fico! Dá muito trabalho, ocupa muito o nosso tempo. E o estêncil, eu acho, não é de você fazer a sua aula. E o estêncil que te ocupa mais tempo. Você perde um tempão pra fazer o estêncil."

O exercício do magistério, além do tempo dispendido em sala-de-aula, exige do docente um número variável de horas para o planejamento da aula e correção de exercícios e provas. Nesse caso, a professora normalmente leva trabalho para fazer em casa. A medida que parte desse tempo, por ela utilizado e retirado de seu descanso, não é remunerado, essa jornada de trabalho não pago se caracteriza como sobre-trabalho, na forma capitalista de exploração do trabalhador.

O sobre-trabalho é fato comum no cotidiano da professora.

Atretando, a competição gerada pela OTE faz com que esse trabalho feito em casa se potencialize. A feitura das matrizes toma muito tempo da professora. A exigência que ela faz de si mesma, de elaborar matrizes variadas, bonitas, diferentes das da colega, faz com que fique "horas em cima" e ela passa a ser cobrada também em casa pela atenção que deixa de dar ao marido e filhos.

A direção é conivente com a utilização que a professora e a escola fazem do mimeógrafo, apesar de em seus depoimentos demonstrarem descontentamento:

"... aqui na escola o uso do mimeógrafo sempre foi e sempre vai ser excessivo."

"Eu aceito que se use o mimeógrafo, mas não tanto igual está sendo usado agora. Sempre nós discutimos sobre o dever de casa, porque facilita pra professora, quer dizer, o tempo dela em sala-de-aula, com o dever de casa no mimeógrafo vai ser maior pra dar outras atividades."

O uso é excessivo, porém, necessário, para que o tempo possa ser racionalizado e melhor aproveitado:

"... a gente tenta usar, assim, prá ajudar a professora a aproveitar o tempo de sala-de-aula."

A organização taylorizada do trabalho escolar exige a racionalização do tempo para diminuir a porosidade do trabalho, e o mimeógrafo é instrumento ideal, quando unido à individualização da trabalhadora e à competição nas relações de trabalho. A pausa que o quadro negro permitia para a professora, no momento em que os alunos copiavam, e mesmo para estes que, copiando mais rápido, podiam ficar um "tempo sem fazer nada" enquanto seus colegas terminavam, o uso do mimeógrafo retira da professora e do aluno.

Dessa forma, o mimeógrafo é o quadro negro na OTE taylorizada. Muito embora a direção tente negar seu uso, não pode fazê-lo, porque também ela é submissa a esse tipo de organização.

As professoras, por sua vez, representam o uso do mimeógrafo como já fazendo parte da organização dessa escola, tendo em vista ser cobrado a agilização na transmissão dos conteúdos:

"... é cobrado pela escola. Então eles querem, assim, conteúdo, é uma maneira de você andar mais rápido. Agilizar mais.

"Mas aqui já faz parte."

Talvez querendo fugir dessa relação taylorizada do trabalho, talvez imaginando ter de volta seu "saber fazer", a professora nega o uso do mimeógrafo, sonhando com o quadro negro:

"Antigamente tinha o aluno, a professora, o quadro e o giz. Tinha a supervisora, geralmente, nem toda escola que eu trabalhei tinha supervisão, a diretora, a vice-diretora e os outros membros da escola.

- E era melhor assim?

- Muito melhor. Eu me sentia, assim, muito mais segura."

Em busca do tempo perdido, a professora culpabiliza o mimeógrafo pela dificuldade que os alunos têm para aprender:

"... a criança em si, ela torna-se até **preguiçosa**. Porque eu acho que, quando eu dou uma tarefa no quadro, existe, assim, no meu ponto de vista, eles têm mais facilidade em aprender do que quando eu entrego pra eles mimeografado com a única finalidade de explicar."

"... com o mimeógrafo, né, o trabalho maior é meu. Eu já dou pronto, eles só vão executar aí eles não tem que copiar muito. (...) Ele deveria copiar mais, né? Na época que eu estudei, por exemplo, eu acho que nem existia mimeógrafo. E a gente aprendia, talvez até mais que agora."

A formação precária da professora não possibilita a compreensão das mudanças estruturais ocorridas na educação do país que, a partir dos anos sessenta, e intensificada nos anos setenta, permitiu o acesso à escola para uma camada da população para a qual antes era vedada a educação formal. Esse fato contribuiu para uma queda na qualidade do ensino, uma vez que a escola e a professora não estavam (e tampouco estão) preparadas para esta nova clientela.

Apesar de sonhar com o quadro negro, a professora segue usando o mimeógrafo, porque, admite, sem ele estaria perdida.

"Eu não sei. A gente já se acostumou com o mimeógrafo, né? Tanto tempo! Ah eu acho que a gente ficaria, assim, parece... faltando alguma coisa, né?"

"Ia ser uma dureza, viu? Ia ser uma dureza. Você se coloca no lugar com a 1ª série, né, eu acho que eu não daria tempo, assim, de... eu digo tempo mesmo, minutos, né, deles acompanhar o conteúdo não."

Na forma como está organizada a escola, o programa de ensino exige que o tempo em sala-de-aula seja aproveitado ao máximo. E o mimeógrafo é instrumento adequado para evitar "perda de tempo". Sem ele a professora acredita que não daria conta do programa sugerido pela SMED, teria que modificar sua aula, dando menos conteúdo para os alunos. E aí que reside, segundo a professora e a supervisora, a diferença entre essa e as outras escolas da Rede Municipal: o cumprimento do programa.

"Eu acho que tem um compromisso com o programa e isso é muito valorizado, sabe, não é que seja camisa de força e que tem que morrer prá cumprir não, mas a gente exige, a gente exige o máximo para ele dar o mínimo. Acho que se a gente deixar o negócio muito solto aí vai ser o mínimo do mínimo do mínimo e eu acho que tem

que se cumprir o programa, de certa forma, até numa questão de democracia, sabe, prá que ele saia em pé de igualdade em relação àquele que frequentou uma escola particular. Ele tem que sair com o mesmo conteúdo. Se eu baixar o nível de exigência do menino eu vou estar prejudicando ele mesmo, estou dando menos instrumentos para competir lá fora."

"Não é que ele seja puxado, ele é o programa. Assim, pela outra escola que eu já trabalhei não tem nada, assim, de diferente, é um programa. Só que ele tem que ser cumprido, sabe? É exigido, eu acho que, também, a gente tem condições, de vez em quando às duras penas, né, mas a gente tem condições de cumprir ele, você entendeu?"

E o mimeógrafo é o instrumento que possibilita que ele seja cumprido. Nesse caso, o seu uso não estaria prejudicando o aluno, antes, como afirma uma das poucas professoras que não contesta a existência do instrumento, o menino, uma vez que não precisa copiar do quadro, ganha na medida que o tempo de exploração pode ser maior. A mesma professora afirma ainda :

"... não sei se concordo quando se trata assim: o aluno tá fraco porque não copia. Eu acho que a gente tem que lutar, batalhar pra eles saber escrever. Mas a gente tem que colocar disponível pra gente aproveitar, por exemplo, no caso, o mimeógrafo. A gente tem que batalhar as aulas pra deixar o mimeógrafo e deixar que o aluno progrida, né, ajude mais. É isso o que eu penso, e não que ele vai deixar de escrever."

A questão, então, não é negar o mimeógrafo, mas aprender a aproveitá-lo como mais uma ajuda na atividade docente, e não fazendo dele instrumento de competição entre as professoras, mas de auxílio ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A democratização da educação passa pelo acesso das camadas populares ao saber escolar. Cabe à escola e à professora se organizarem para atingir tal objetivo; todos os recursos

didático-metodológicos - incluindo o mimeógrafo, devem ter seu uso voltado para esse mesmo fim. No entanto, na forma como essa escola está organizada, o mimeógrafo é instrumento de re-educação do professor e controle do trabalho docente. Através dele a professora aprende a aproveitar melhor seu tempo, não para refletir, aprofundar ou modificar sua ação, mas para agilizar, impor racionalidade ao seu "fazer".

1.3. As Condições Salariais: a Desvalorização Social do Trabalho Docente

A crescente proletarização do magistério, nas últimas décadas, tem relação direta com a penetração, no interior da escola, das relações capitalistas de produção que têm como base a divisão e hierarquização do trabalho escolar.

Segundo NAIRA (1989), semelhante ao que ocorreu nos outros setores da produção, a divisão do trabalho na escola trouxe a marca do barateamento da atividade do professor.

"A dissociação do trabalho do professor faz com que certas atividades pedagógicas, tornem-se mais simples e menos valorizadas do que outras, e cada qual mais simples do que o todo antes incorporado no trabalho do professor tradicional." (op. cit., p.64)

Por outro lado, o fracionamento do trabalhador em subcategorias faz com que dentro da mesma Rede de Ensino exista diferenças salariais entre uma e outra sub-categoria. Assim, em junho de 1989 um professor P1 (professor primário), com curso superior completo e com mais ou menos dez anos de Prefeitura, recebeu NCz\$ 275,00, que correspondia a 3,37 PNS (Piso Nacional de Salário) da época, enquanto que seu colega P2 (professor de

1. a 8a. séries e 2o.grau), com as mesmas características recebeu NCz# 1.070,00 (13,14 PNS). Constatou-se uma diferença salarial de 9,77 PNS em favor da sub-categoria P2.

Vale ressaltar, ainda, que em termos de carreira, para o professor P1, não tem, dentro da sub-categoria à qual pertence, outra forma de melhoria salarial que não o tempo de serviço. Os cursos de Reciclagem, os Cursos Superiores ou mesmo de Pós-graduação não garantem ao professor de 1a. a 4a. série melhoria salarial e, tampouco, acesso à outra sub-categoria. Para passar para o nível P2, ou mesmo para atuar como Especialista (e receber como tal), a professora deverá submeter-se a um novo Concurso Público, uma vez que não existem mecanismos internos para esse fim.

MELLO (1986) e PENIN (1985), ao pesquisarem o magistério de 1o. grau, constataram que os fatores de satisfação/insatisfação com o trabalho se dão em relação direta com as condições objetivas de trabalho, dentre elas, e em primeiro lugar, as condições salariais. Das observações efetuadas na escola, bem como das representações que os sujeitos têm das Condições de Trabalho, pode-se inferir que o mesmo ocorre com as professoras da escola pesquisada. Questões como contrato, horas de trabalho semanal, carreira, adequação do local de trabalho são pouco observadas nas anotações do período de observação. E mesmo nas entrevistas, não aparecem com o mesmo vigor que a questão salarial. Carreira, contrato são dados inexistentes nas entrevistas. Apenas um sujeito argumentou sobre o Plano de Cargos e Salários, comentando sobre a demora na sua implantação.

Os sujeitos são unânimes em qualificar o salário do magistério, e mais especificamente do magistério primário, como péssimo. A primeira reação, quando o tema era levantado, era o riso. O riso irônico, que ridiculariza o ridículo: forma de resistência inventada para maquiar o desânimo e a insatisfação com o trabalho e com o trabalho (LOPES, 1987).

"O salário é excelente, nossa! Excelente! (risos) Uma coisa assim, maravilhosa! Acho que eles deviam até diminuir, sabe?"

"Salário a gente tem que fazer de conta com ele (risos). Faz de conta que nós somos marajás."

"Ah! O salário! Não fala não! É muito pouco. Nós não estamos sendo valorizadas como nós devemos, sabe?"

"O salário. (risos) O meu Deus! Eu não sei."

"Salário? Salário meu e da professora? Bem. Eu acho que o que eu ganho é um cocô, né? (...) E acho que o que o professor também ganha é péssimo. Mais do que prá lá do que um cocô."

"O salário da supervisão foi pior, não que ele esteja ótimo. Ele, relativo às outras categorias se torna baixo, na própria Rede, considerando que eu tenho a mesma titulação que o professor P2 a nossa diferença de salário é muito grande, não tem justificativa. Agora, com relação ao professor P1, se o meu está ruim, o dele tá miserável. (...) Eu acho que poderia ter outro tipo de relação com o professor se ele tivesse um salário mais próximo ao meu, eu acho que teria que ter um incentivo por ser privilegiada e ter passado pela faculdade. (...) mas não uma diferença dessa. Tem horas que eu me sinto envergonhada de receber o que eu recebo em relação ao professor P1. Eu fico "macha" quando abro meu contra-cheque na frente do P2, mas fico constrangida quando é o P1. É um absurdo! Não é que o trabalho dele seja mais trabalhoso que o meu ou o meu mais importante que o dele. (...) Educador é educador, não tinha que ter uma diferença tão grande."

Essa diferença salarial entre as sub-categorias tem como

objetivo imediato a desmobilização do professorado. Historicamente, a sub-categoria P1, apesar de ser maioria na Rede, nunca encabeçou nenhuma greve na Prefeitura. Talvez por serem, na sua maioria absoluta, mulheres que interiorizaram a ideologia "feminina" de passividade, obediência, abnegação, amor e pudor. O P2 sempre foi mais reivindicativo, encabeçando a maioria das greves efetuadas na Rede. Desse modo, um aumento substancial dos salários do P2 seria uma forma de anular qualquer movimento reivindicativo, sendo um recurso até certo ponto barato para a Prefeitura, uma vez que o número de P2 em relação ao P1 é minoritário.

Quanto à divisão do trabalho escolar, a diferença salarial entre os técnicos e o P2 pode significar um esvaziamento e desqualificação da função do especialista, tentando com isso amortizar o conflito gerado em decorrência da reação desse professor à expropriação de parte de seu saber. Para tanto, foram criadas as Coordenações de Área que tem papel de mediação da relação entre professor e supervisão e, mais recentemente, a figura do "Pé na Cova", professor prestes a se aposentar que deixa a regência e trabalha junto com o Orientador Educacional (MACHADO, 1990).

Já em relação a especialista e P1, a diferença salarial pode ter significados diversos. Em primeiro lugar, pode tender a dar mais poder à especialista, que tem o seu "saber" legitimado por seu salário. Mas também pode ter uma relação inversa, de amenizar o controle: a consciência de que ganha muito mais e de que o que o professor P1 recebe é absurdamente irrisório, pode

objetivo imediato a desmobilização do professorado. Historicamente, a sub-categoria P1, apesar de ser maioria na Rede, nunca encabeçou nenhuma greve na Prefeitura. Talvez por serem, na sua maioria absoluta, mulheres que interiorizaram a ideologia "feminina" de passividade, obediência, abnegação, amor e medo. O P2 sempre foi mais reivindicativo, encabeçando a maioria das greves efetuadas na Rede. Desse modo, um aumento substancial dos salários do P2 seria uma forma de anular qualquer movimento reivindicativo, sendo um recurso até certo ponto barato para a Prefeitura, uma vez que o número de P2 em relação ao P1 é minoritário.

Quanto à divisão do trabalho escolar, a diferença salarial entre os técnicos e o P2 pode significar um esvaziamento e desqualificação da função do especialista, tentando com isso amortizar o conflito gerado em decorrência da reação desse professor à expropriação de parte de seu saber. Para tanto, foram criadas as Coordenações de Área que tem papel de mediação da relação entre professor e supervisão e, mais recentemente, a figura do "Pé na Cova", professor prestes a se aposentar que deixa a regência e trabalha junto com o Orientador Educacional (MACHADO, 1990).

Já em relação a especialista e P1, a diferença salarial pode ter significados diversos. Em primeiro lugar, pode tender a dar mais poder à especialista, que tem o seu "saber" legitimado por seu salário. Mas também pode ter uma relação inversa, de amenizar o controle: a consciência de que ganha muito mais e de que o que o professor P1 recebe é absurdamente irrisório, pode

deixar a especialista a sentir-se constrangida, e portanto, exigir menos da professora. Mesmo porque um número significativo de professoras P1 já tem ou está cursando o nível superior.

A introdução dos princípios tayloristas da divisão do trabalho e a adoção de novos métodos e técnicas de ensino na educação brasileira deram-se, conforme DUARTE, de forma complementar e sobreposta à veiculação de noções de patriotismo e exaltação à nobre missão de ensinar:

"... a combinação dos princípios da administração taylorista do trabalho com a defesa e exaltação de noções sobre religião e patriotismo constituíram a estratégia utilizada, por todo o período, para se processar modificações no trabalho de ensinar." (DUARTE, 1988, p.133)

O exercício do magistério continuou sendo, para a professora, a materialização de uma missão. Entretanto, o cotidiano de seu trabalho já não coincide com essa visão romantizada do mestre. A mística criada em torno do ato educativo e da carreira cai, sendo gradativamente congelada, conforme vão se deteriorando o salário e as condições de trabalho como um todo (LOPES, 1987).

As professoras ainda afirmam que trabalham no magistério porque gostam e que aí estão por amor:

"Eu trabalho porque gosto da profissão, não pelo salário. Porque o salário que eu ganho aqui, se eu ficasse fazendo salgadinho na minha casa eu ganhava muito mais."

"Muitas pessoas falam que trabalham de acordo com o que ganham, né? Então... não é o meu caso. Não sei se é porque eu não me preocupo com dinheiro e trabalho por amor mesmo, por opção."

"Eu trabalho porque eu acho gostoso mesmo, eu curto trabalhar. Então, não é que eu seja rica

não, não tem nada a ver. Mas é aquela coisa de não precisar, entendeu?"

"... quando chega o fim do mês que você pega o salário e vê que o que você desgastou, você fez, assim, se deu por inteira e o salário não tá compensando nem à altura do que você precisava receber. Mas eu acho que a gente, quando gosta do que faz, não é demagogia não, mas eu acho que o magistério, a gente fica nele por dois motivos: o primeiro é por falta de opção - eu colocaria que tem muitas pessoas que ficam no magistério por falta de opção, que caíram no magistério e estão. E outros que eu classifico como aquelas que realmente gostam do que fazem."

Nota-se nos depoimentos apontados dois motivos que levam o indivíduo a ser professor: 1) aquele que se refere à falta de opção e por ter caído no magistério (Porque é um curso mais fácil? Porque é curso de mulher? Porque é mais barato? Porque não tem outro na cidade?) e depois ter permanecido (Por comodismo? Por poder trabalhar apenas meio período? Porque ser balconista é ainda pior?); 2) que diz respeito ao ideal e amor que reveste o trabalho do magistério, embora tão fragmentado e sujeito a tantos mandos e controles, com uma capa de dignidade. E a professora protege-se por detrás da capa, fingindo não perceber quanto o seu trabalho já não é seu, mas da direção, das especialistas, dos pais.

Algumas professoras aferram-se às noções de ideal e amor ligadas à profissão e, apesar de declararem-se descontentes com o salário que recebem, afirmam que o mesmo não influencia seu trabalho na sala-de-aula:

"Eu, no meu modo de pensar, eu não acho que é o dinheiro que você vai trabalhar bem ou mal. Eu penso assim. Se eu ganhasse bem, eu ia trabalhar melhor, eu não acho. Poderia andar bem vestida. Andar com umas roupinhas melhor, aí eu poderia. Mas, assim, o meu trabalho

seria o mesmo, na sala-de-aula."

Para essas professoras, o bom professor é aquele que trabalha por ideal. Mostram-se conformadas com o salário que recebem, sugerindo as descontentes que mudem de profissão:

"Eu acho assim: a partir do momento que eu quero ganhar muito e eu sei que essa profissão não vai me proporcionar muito, o justo é mudar de profissão."

"Se você está ali por amor, então você deve render sim. Agora, se você não está por amor, eu acho que você não deveria estar."

Vale ressaltar que a passagem por um curso superior parece influenciar a visão que a professora tem de seu trabalho. Das professoras entrevistadas, seis delas cursaram ou estão cursando nível superior. Dessas, 50% afirmaram que trabalham por ideal e que o baixo salário não influencia no seu desempenho em classe. Também é interessante o fato de que apenas 50% das normalistas têm esse tipo de visão.

O salário é um determinante cada vez mais forte nas suas vidas. Apesar de todo amor, de todo ideal, as preocupações entram na sala-de-aula com a professora e interferem na execução de sua atividade:

"Você entra com um cheque de NCz\$ 100,00 pra dentro da sala, sabe? Você entra assim, naquela coisa, pô, como é que eu vou fazer depois, como é que eu vou arranjar isso. Nossa, influencia demais! **Eu acreditava que não.** Eu achava, assim, que não tem nada a ver, você escolhe a profissão por amor, mas isso não existe. É papo furado. Influencia muito sim. Se você tá ganhando mais é lógico que você vai trabalhar melhor. Não tenha dúvida! Sabe, você vai se vestir melhor, você vai ficar com um astral melhor, você vai poder pagar um taxi tranquilo, umas coisinhas, assim, bobas, mas que ajudam, entendeu? Você não pode trabalhar de amor nesse mundo de hoje, aí já é assim... é babaquice da sua parte. Eu tenho que ganhar. Porque se eu

estiver ganhando bem, pronto. Eu trabalho feliz."

Aos poucos o véu de dignidade, de amor e dor, de coisa agrada, vai se rompendo. As condições de vida e de trabalho mostram pra "professorinha" que o sonho de amor e ideal, que os cursos de Magistério e Pedagogia quiseram que sonhasse, não existe. O cotidiano do trabalho na escola, o jogo pelo poder de controlar, as árvores e o parque que não existem para os alunos brincarem, os banheiros que são precários e mal cheirosos e mais o cheque de NCz\$ 100,00, que não cobre suas contas, tiram-lhe o ânimo e a vontade. A aula já não é mais trabalho, é tarefa que ela vai executar mecanicamente.

Se o amor ainda permanece, o salário tira da professora o tempo de preparar a aula, uma vez que ela precisa fazer todo o serviço da casa e/ou trabalhar em outros turnos para poder sobreviver:

"... o salário eu acho que influencia porque se eu ganhasse assim, bem mesmo, né, eu poderia ter uma empregada, ou uma lavadeira com mais facilidade. Então eu preciso fazer as coisas que você precisa dentro de casa, mais ou menos, então você tem que se apertar mais. E, realmente, isso aí influi mesmo. Se eu tivesse um salário melhor, eu teria uma condição de vida melhor, eu teria mais tempo."

"Ih! Eu trabalho um horror, ó a minha voz, sabe? Ó, dente meu, ó, que não pode recuperar, sabe? Tô tentando ver... agora estou pondo um dinheirinho na poupança, tô trabalhando em três horários, pra ver se eu tenho condições de tratar dos meus dentes, sabe? E deixar um pouquinho, né, pra mim folgar mais, que eu tô trabalhando de sete até onze horas da noite, né? Então, o salário não é... o salário não tem condição não, você está na profissão mesmo é porque você gosta mesmo. Porque você quer, é masoquista, gosta de sofrer, sabe? (...). Ah! Eu acho que ele interfere sim, sabe? Mesmo que você queira afirmar que não, mas ele tem uma

interferência muito grande. Principalmente nos seus recursos de criatividade, sabe, seu recurso material que você poderia gastar um tempinho na sua casa, né, se fosse melhor, pra você fazer, sabe? O professor tendo que dar aula em um horror de lugar, como é que esse professor vai ter tempo pra bolar atividades variadas, pra fazer, né, criar. (...) Talvez o motivo da educação estar desse jeito hoje é justamente por causa disso, sabe? A falta de valorização do professor leva a isso, sabe? Um professor que fale que ele é satisfeito com o salário dele, (...) Esse professor, ele não existe. Esse não existe. Ou então ele já nasceu em berço esplêndido e tá só com um hobby, né? Seria um hobby, lecionar, pra ele, né?"

As noções de patriotismo e missão em relação ao trabalho de ensinar, que nos anos trinta e quarenta foram utilizadas como estratégia para a implantação e difusão dos princípios da administração científica do trabalho, têm por objetivo processar a formação de um trabalhador adequado às exigências do trabalho desqualificado. No entanto, não levaram em conta os ensinamentos do próprio Taylor que destacava o incentivo monetário ao trabalhador como uma técnica para que este se conformasse à nova organização.

A capa mítica de amor e dignidade, na qual foi revestido o trabalho de ensinar, e que durante algum tempo garantiu um "fazer" racional e qualificado por parte do trabalhador, não resiste às péssimas condições de trabalho e de salário. A professora já não trabalha mais feliz e contente. A qualidade de seu fazer é alterada em função do seu salário.

O ideal, apesar de desgastado, ainda permanece, porém já não silencia a fala sobre as condições e relações a que a professora se encontra submetida no interior da OTE. Tampouco a administração e as especialistas têm ilusão quanto à

esqualificação do seu fazer:

"Poderia se fazer até uma pesquisa de análise da prática do professor no começo e no fim do mês, quando o salário estava achatado e quando teve esses aumentos fictícios. Existe uma mudança. O professor que é mais reconhecido financeiramente, vai render mais, acho que é uma questão de lógica. Ninguém vive só de elogio. Eu chegar lá e cair de elogio nas meninas, acho que isso não tem um poder de incentivo tão grande quanto o salário."

"... a professora que acha que não merece o que ganha, o trabalho dela vai ficar muito a desejar, porque ela vai ficar revoltada, ela vai procurar ter outras fontes de renda, então ela vai trabalhar mais horários, vai ficar cansada, né, vai gerar uma série de coisas aí sobre o salário."

Essa série de coisas poderia vir a ser o rompimento da capa que mantém a professora cativa e submissa a essa forma de organização do trabalho, levando-a a reivindicar por melhores condições de trabalho e de salário. O movimento de reivindicação se constitui num momento de luta coletiva. Esse coletivo em luta pode deixar sementes...

"... quem falar que depois que começaram as greves, que continuam trabalhando do mesmo jeitoinho, aí de cabeçinha erguida, é mentira."

Uma consequência imediata do achatamento salarial é a busca, pela professora, de fontes alternativas de renda. Trabalhar em regime de "dobra", ou mesmo em outra Rede de Ensino, para muitas não é possível, uma vez que isso afetaria sua vida no lar - na execução das tarefas domésticas e no cuidado dos filhos e marido.

A escola se transforma em um Mercado Persa: nela encontra-se de tudo para comprar. A professora, encontra no comércio informal, uma fonte de renda extra que não se contrapõe às suas

atividades na escola e em casa. Público e privado se confundem, a medida que o espaço público da escola é utilizado para a solução de problemas particulares (ver capítulo IV).

BRUSCHINI (1989) ressalta que são as mulheres que mais participam da chamada economia invisível ou subterrânea (que não é captada pelas estatísticas oficiais), uma vez que, sob a rubrica de trabalho doméstico, escondem-se outras atividades "de natureza "feminina", que podem ser realizadas concomitantemente à realização das tarefas domésticas e que complementam o orçamento." (Op. cit., p. 40)

Esse tipo de comércio é proibido pela SMED. No entanto, a direção faz "vistas grossas":

"Esse mercado é uma coisa indesejável aqui na escola, sabe? Sempre eu peço, sempre a secretaria manda orientação a respeito disso, mas sempre fura, sabe, esse esquema, e eu não tenho, assim, muito jeito de proibir as coisas não, esse é um grande defeito que eu tenho. Então eu peço, quando vem a proibição eu passo a circular e mostro, mas sempre eu deixo furar."

"... muitas vezes a gente tem que fazer "vistas grossas" também, porque é uma forma de ajudar a sobrevivência, sabe? Não tem como acabar isso, porque a própria realidade nossa é de tanta carência, de tanta necessidade, que as pessoas encontram é isso mesmo: uma vende jóia, outra vende roupas. Vende-se tudo em escola e repartição pública. Tudo o que você pensar: sanduíche, vende-se pastel, vende-se o que você pensar, as pessoas vendem. Agora, não tem como acabar com isso não. Não é só colocando: é proibido, que vai acabar não. Muita coisa que é proibido acontece, sabe? E não tem como acabar não."

A direção reconhece a necessidade desse tipo de mercado para que a professora possa aumentar seus rendimentos, tendo em vista seu salário de fome. Por outro lado, a sua política de boa

zinhança, de evitar conflitos, exige que, dessa vez, desobedeça as ordens da SMED e faça "vista grossa" à economia subterrânea que vigora na escola.

Para os sujeitos, esse mercado é normal e velho conhecido, fazendo parte do cotidiano escolar, tendo em vista o salário do magistério primário sempre ter sido sofrível. Todas, sem exceção, reconhecem que a existência desse tipo de mercado está vinculada aos baixos salários, sendo que algumas relacionam ainda com o gosto pelo comércio. Nesse caso une-se o útil ao agradável:

"Existe também por causa do salário. Agora, tem pessoas que tem hábitos, é... outra palavra... sempre querem mais, né? Então são negociantes natas, não tanto pelo salário, mas já é inerente da pessoa."

"O porquê do mercado é pra suprir a defasagem salarial, inclusive eu estou no meio desse mercado. Ele supre, é um bico."

"É uma forma de o professor completar seu salário. Agora, eu faço isso porque eu gosto, sabe, (...) gosto de pegar, de vender, sabe?"

A maioria delas não relaciona a existência desse tipo de comércio com a desqualificação da atividade de ensinar. Para elas não há interferência nas atividades da professora na sala-de-aula e tampouco na OTE como um todo. De certa forma, acham ótimo, uma vez que é mais fácil e barato comprarem da colega:

"... acho que é uma coisa normal. Acho que deveria deixar sim, por que não? Eu estou interessada em comprar alguma coisa, eu não tenho tempo de ir ao centro, vamos supor, pra fazer essa compra. Uma colega minha chega vendendo, acho que não teria nada de mais se eu comprasse o produto dela."

"... é interessante pensar o professor ficar borboletando de escola em escola, de segunda a sábado, na escola ele consegue comprar alguma coisa que até fica difícil prá ele ir na cidade comprar. Ele atende nesse aspecto e

também as coisas são mais baratas, que ele pode comprar, não tem ICM, imposto e tem prestação sem juro, então ele é bom pro professor e é bom comprar as coisas na escola, é mais barato e tem jeito de adquirir mais coisas com menos dinheiro."

Algumas professoras, no entanto, reconhecem que existe uma certa interferência, tendo em vista que, alguns momentos que poderiam ser destinados a conversas sobre o andamento das salas e da aprendizagem dos alunos são utilizados para o comércio ou, em alguns casos, levar o mostruário de jóias para dentro da sala-de-aula:

"Eu acho que tem muitas pessoas que deixam de fazer suas funções pra poder olhar uma jóia, pra poder olhar uma roupa e isso eu não vou te negar não, em termos gerais. Eu já vi pessoas levar, o meu caso por exemplo, pega o meu mostruário e leva prá dentro da sala."

"Influência, ô Terezinha, porque, com raríssimas exceções, (...) as pessoas começam, como isso está tendo um lucro bom prá elas, então o que acontece: elas priorizam esse outro lado. (...) a questão profissional delas fica em segundo plano, certo?"

Esse tipo de comércio, se por um lado **contribui para o enriquecimento da professora**, por outro, **contribui também para que seu trabalho se desqualifique**. Ela, que já convivia no seu cotidiano com três jornadas de trabalho - casa, escola e as atividades de escola que realiza em casa -, tem agora uma outra (quarta) jornada - os souvenirs, pastéis, doces, que faz em casa e vende na escola. Dessa nova jornada advém o cansaço (aliás, ele se potencializa) que tem reflexos imediatos na sua relação com o aluno - esta torna-se uma relação nervosa e impaciente. A diminuição do tempo (que já era escasso) para refletir sobre sua prática - agora ainda mais presa ao controle da supervisora.

Uma vez que, "a questão profissional" fica em segundo plano, como afirmou a orientadora educacional, a reivindicação por melhores condições de salários e de trabalho também fica. Talvez seja maquiavélica a atitude da SMED em proibir, e ao mesmo tempo permitir, que a direção faça "vista grossa" a esse tipo de atividade. Nesse sentido, esse mercado informal na escola pode ser considerado como fator gerador de alienação, na medida que a ampliação da jornada diária de trabalho da professora (em casa) é aumentada, impede a reflexão sobre seu trabalho e a "faz curvar-se diante do peso de suas obrigações em condições não ideais de trabalho." (MAFRA, op. cit., p.81)

A postura ideológica política e cultural do magistério é típica da classe média, que se aproxima dos valores ideológicos da burguesia. Entretanto, o magistério vem sofrendo perdas salariais significativas, que obrigam o professor a se colocar ao lado e, muitas vezes, abaixo de certas camadas da classe operária. Isso pode possibilitar a inversão dos valores e, ao aceitar sua condição de assalariado o professor pode vir a se identificar e solidarizar-se com os valores do proletariado, abrindo assim novas perspectivas de ações integradas com esse classe. (ABRAMO, 1987; MAFRA, 1989). A identificação com a classe trabalhadora, entretanto, não se efetiva com clareza e posição. Se no plano material/salarial essa identificação é cada vez mais accentuada, a nível ideológico é fortemente negada pela internalização de seu papel de mulher e mãe na sociedade.

O magistério primário caracteriza-se também pela pouca participação nas associações de classe e nos movimentos de reivindicação. Em se tratando de greves, a professora primária é

sempre a última a entrar e a primeira a abandonar o movimento. Uma hipótese explicativa para essa questão diz respeito à condição de gênero da professora primária e outra se refere ao nível de instrução.

Em se tratando da formação da professora primária, o fato de não ter cursado o Ensino Superior faz com que não tenha acesso a conteúdos teóricos que lhe possibilitariam uma visão mais crítica da sociedade e da profissão. Essa hipótese é reforçada pelo depoimento que segue:

"Além do professor não ter nenhuma valorização porque logicamente é... as pessoas quando têm uma instrução, têm mais acesso a uma escola, uma faculdade, qualquer coisa que seja, têm um esclarecimento melhor, então esse tipo de pessoal é mais questionador, né, geralmente, é um pessoal que está mais vivenciando a situação realmente política, né? Então esse pessoal dá trabalho."

Nesse caso, a professora primária, por ser normalista, é menos reivindicativa. Como explicar que 50% das professoras entrevistadas com nível superior encaram a profissão sob o véu do sagrado, da vocação, do ideal?

O universo cultural e ideológico da mulher está povoado de imagens míticas de "ideal feminino", que a tornam uma criatura passiva, doce, bela e frágil, emotiva, generosa e imaginativa, simples e pura, fiel e honesta, "uma santa". Nascida para o casamento e a maternidade, as virtudes do sacrifício e da renúncia, associadas à sua destinação social são reafirmadas como características básicas para a alocação da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e para a justificação da remuneração precária das ocupações prioritariamente femininas - professora,

enfermeira, assistente social, etc.

Assim, a mulher traz para sua atividade profissional as virtudes de boa esposa e mãe ardorosa. Decorrem deste fato, as representações de ser a escola primária um segundo lar e a professora uma segunda mãe. Como mãe, a professora não pode abandonar o filho-aluno, ou, como diz a orientadora educacional:

"professora é mãe, né, e mãe não pode deixar o filho sem mamar".

Deixar o aluno sem aula, no caso de uma greve, seria o mesmo que deixar o filho com fome. Desse modo a professora primária, apesar dos baixos salários e das precárias condições de trabalho, relutam em participar dos movimentos reivindicativos, preferindo, muitas vezes, encampar uma outra jornada de trabalho, fazendo parte da chamada economia subterrânea, como analisado anteriormente.

Os sujeitos se dividem de forma equitativa entre os que são contra, os que são a favor e aqueles que estão passando por um momento de reavaliação da greve como instrumento reivindicativo. Entretanto, a maioria afirma ser a greve a única maneira, ou pelo menos a forma de reivindicação mais eficaz.

As representações contrárias à greve denotam haver motivos diferenciados que levam a professora a ter esse posicionamento:

"Sou contra. Sou contra, contra, contra greve. Sou anti-greve. (...) Porque não leva a nada. **Prejudicado sai o aluno e o desgaste emocional do professor.**"

"Nunca fui a favor de greve, porque eu acho que nunca resolveu os problemas. (...) **você desgasta muito, (...) o aluno fica prejudicado e eu não gosto de prejudicar aluno não.**"

A ideologia que mitifica o papel da mulher e da professora na

ociedade, que a caracteriza como ser generoso e propenso a sacrifícios, está, nesse caso, interiorizado na professora. No eu "instinto maternal", não aceita prejudicar o filho-aluno e antecipa o desgaste emocional que pode advir, em parte, do sentimento de culpa em abandonar o segundo lar e nele o segundo filho. Outro depoimento revela a passividade com que professora/supervisora/vice-diretora aceitam a submissão:

"Enquanto professora regente eu nunca participei de greve, porque, em termos de escola pública, eu fui regente muito pouco, muito poucos anos, na época que eu fui regente não tinha greve. Depois eu fui pra supervisão numa outra escola, já passei por duas escolas como supervisora antes de vir pra cá. E sempre **me foi colocado que especialista não podia fazer greve.** Então eu nunca participei de greve, assim, cumpria o meu horário na escola."

Um outro motivo que leva a professora a posicionar-se contrária à greve é decorrente de uma experiência anterior negativa:

"Uma palhaçada! É uma coisa assim, são pessoas que gritam a troco de nada, sabe? São pessoas que fingem ter um ideal e eu acho que não têm ideal nenhum. (...) eu fui em duas reuniões, sabe, pra ver como é que era. Recebi uma carta e tal, fui. A primeira vez, quando eu entrei pra cá eu não entrei não... em greve não, porque **ia completamente contra,** sabe, tudo. Ai na segunda eu falei, não, tenho que entrar junto, tal, categoria, essas coisas, vou junto. Eu achei assim, as pessoas se reúnem, também, não discutem nada, uma falta de informação, uma loucura, não têm uma coisa, assim, um projeto."

"Eu, greve, eu cortei essa palavra da minha vida profissional. Porque... ano passado eu não entrei em greve via escola e não entrarei mais nunca em greve, você entendeu? Porque se fosse greve, assim, de profissional mesmo, que as pessoas entrassem para lutar, sabe, então eu entrei numa greve aí um ano que... eu... eliminei essa palavra da minha vida enquanto

for professor. Porque uns fazendo greve porque têm que viajar pra não sei onde, outros fazendo porque têm que arrumar o guarda-roupa, você entendeu? Então é cada coisa que você ouve que você fala: gente, prá que eu vou fazer greve? Prá depois ter que repor uma coisa, **prejudicar meu aluno**, você entendeu? Eu gostaria que fosse uma greve, mas greve no sentido da palavra, uma greve que algumas, né, pode ter. Aproveitar aqueles dias parados prá fazer alguma coisa. Ah, não concordo com isso não!"

Ainda, nesse caso, é a introjeção da ideologia da "mística feminina" que faz com que a professora, participando da greve, não o faça de forma intensa e consistente; abandonando o segundo ar, tende a voltar-se para o primeiro.

A alienação da mulher -sexo frágil, generosa e obediente - aliada à alienação da professora -controlada, dividida e apropriada de seu "saber fazer" - contribui para que ela abandone o movimento reivindicativo, não percebendo que sua fragilidade é consequência dessa mesma ideologia que a aliena. Assim, se as discussões são fracas, se não existe um projeto é porque a professora primária é submissa a uma OTE que lhe nega a capacidade de opinar, julgar e decidir. Se a colega prefere viajar com a família e/ou arrumar o guarda-roupa é porque a professora primária, na sua condição de gênero, foi criada para ser boa esposa, ótima mãe e dona-de-casa maravilhosa. Abandonando o movimento, contribui para aumentar a sua fragilidade. À medida que permanece, embora percebendo as falhas, pode contribuir para que ele se torne coeso e forte, podendo com isso eliminar essas falhas e contribuir para a transformação do trabalho da professora e, conseqüentemente, da OTE.

Os sujeitos que têm representação favorável à greve

posicionam-se dessa maneira, também, por motivos diferenciados:

"Não tenho dúvidas, só prejudica. Mas ultimamente elas se fazem necessárias, porque é a única maneira de a gente conseguir conquistar alguma coisa."

"A greve em escola é prejudicial em todos os sentidos, tanto para o conteúdo do aluno como para o ambiente da escola, que as professoras que não querem greve não aceitam as que estão em greve e vice-versa. (...) Eu nunca demonstrei minha atitude, eu fico triste sim porque vai acontecer a greve, mas no fundo eu sei que é necessário, né, a luta da classe."

Nos depoimentos acima percebe-se a greve como um mal, porém, necessário. O fato de prejudicar o aluno é levado em conta. Contudo, a insatisfação decorrente das condições objetivas de trabalho e salário, impulsionam a professora para a greve.

A greve é um momento de conflito dentro da escola, que pode deixar sequelas de inimizade, maior insatisfação e de resistência ao controle. Entretanto, a questão salarial é mais forte. Mesmo a diretora, embora triste, não discorda, optando por exigir a reposição de aulas e o cumprimento do programa. Com isso, tenta salvaguardar sua autoridade e o projeto de escola pública de boa qualidade.

As condições de trabalho e de salário e a desvalorização profissional da professora, ao mesmo tempo que podem ser fatores alienantes, fazendo com que a professora se coloque contrária à greve, pode também ser fator propulsor para a busca de valorização e de melhores condições de trabalho. Nesse caso a greve seria um instrumento que pode viabilizar essa busca.

"Eu acho a greve, principalmente na Prefeitura, a maneira que a gente tem de reivindicar alguma coisa. Que ela não valha nada, que não surta efeito nenhum, mas eu acho assim, a coisa mais importante que aconteceu."

Desde quando eu entrei na Prefeitura, no primeiro ano eu já tive greve, daí eu não participei nem nada e tal. Mas eu fui tomando consciência que era a única maneira de você se valorizar, através da greve. Como... se você faz greve, fica pensando nos alunos e tal. Lógico, você está pensando é nele mesmo porque se melhorar sua condição de trabalho, melhora aqui também."

mesmo não conseguindo o resultado esperado, a greve é a forma encontrada pela professora para denunciar a situação das escolas e gritar a insatisfação com as condições de trabalho e salário:

"Eu sei que nunca se conseguiu um elevado salário com greve, isso eu tô cansada de saber. (...) Mas pra mim é uma satisfação, sabe, eu poder estar ali na avenida, mostrando que eu estou insatisfeita com o meu salário. Eu acho isso gratificante pra mim, pode até não servir de nada. Mas pelo menos eu tentei, né, eu manifestei, né?"

"A greve tem que ter. Levanto a maior bandeira, sou grevista, já comprei brigas homéricas na escola com professor por causa de greve. (...) Ainda é o único instrumento que consegue se fazer escutado. (...) O papel da greve eu acho que (...) é o de denúncia, de ocupar a folha no Estado de Minas, nem que seja Estado de Minas. Nem que tenha dez segundos no MG TV, é uma forma e é político."

Algumas professoras grevistas, depois dos poucos resultados obtidos nas últimas greves, iniciaram um processo de reavaliação do potencial reivindicativo desse instrumento:

"Greve. Greve fez falta, foi bom, mexeu, machucou, doeu. (...) Agora ela é uma palavra desgastada, sofrida e sem razão de ser. Ela foi um ponto de bala; um ponto de partida, uma seta que rebentou. Mas agora a seta ficou e já não machuca mais."

"Eu já pensei sobre greve também, porque prejudica muito o aluno. Mas é o único meio que tinha da gente lutar para o salário. Agora eu tenho dúvidas se greve adianta para o salário também, sabe? Porque eles não estão nem aí, a gente faz greve, sabe que vai pagar,

então, não sei se esse... ultimamente, daqui pra frente, vai ser o certo. (...) Você vai e pensa: **será que o pessoal lá de cima quer isso mesmo, faz parte do jogo deixar a educação de lado?** Daqui a cem anos: isso fazia parte do jogo, não dar a mínima pra educação. Aí eu fico com medo, será que a gente está entrando nesse jogo fazendo greve, deixando o pessoal mais ainda sem, né, aí pra acabar mesmo com a educação."

"... eu não pensei no que eu posso fazer sem ser greve, sem ser gritar daquela forma, que ia pra rua, pra avenida, sentar, lutar, xingar. Eu não sei que forma poderia fazer. Ficar quieta, também, no meu lugar sem gritar, sem mexer, não vai me levar a nada também. Mas o que fazer eu não sei ainda."

A greve já não é considerada mais o instrumento adequado para reivindicar salários mais justos. Entretanto, o que fazer é uma incógnita para a professora. Do jeito que está não pode continuar, mas o que fazer? A melhoria na educação "tem alguma coisa a ver com eleição", reflete a professora da 2a. série. Os instrumentos de alienação, no entanto, parecem ser mais eficazes que as tentativas de criação de uma consciência social e profissional mais crítica.

2.4 Escola X SMED: o Descompromisso com o Ensino Público

A relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação aparece, em alguns depoimentos, de maneira distante. A SMED, como se observa nos relatos abaixo, não se faz presente no dia-a-dia da escola:

"Eu vejo a secretaria nos cartazes (risos). Nos cartazes escrito SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Assim, trabalho concreto, eu não vejo não."

"A secretaria pra mim foi aquela coisa de admissão mesmo. O contato que tive foi mínimo, então, pelo menos nesse tempo de Prefeitura eu

não tive contato nem prejudicial nem benéfico em relação à secretaria."

"Ah! Você quer saber! Fra mim não significa nada não. Porque não faz nada pra ajudar. Não prejudica, mas não faz nada pra me ajudar. Porque a secretaria fica lá. Não vem se interessar pelos problemas daqui: o que está se passando. (...) Não sinto não, a não ser que passe por aí e não chegue nem lá no nosso cantinho, né? Porque não chega."

Entretanto, a SMED está constantemente presente nos salários minguados que recebem, no plano de ensino que elas seguem e que veio até elas como sugestão, nas ordens, nos ofícios e circulares que recebem e acatam. Estas professoras não apresentam a percepção dessa forma de presença da SMED no cotidiano de seu trabalho. Dessa forma demonstram o nível de fragmentação e de submissão à forma como está organizado o trabalho escolar.

Algumas professoras demonstram perceber que essa **não presença** é, na realidade uma forma de estar presente:

"Ah! Não percebo não! Mesmo só, assim, quando, por exemplo, muda um planejamento, como foi no caso de Estudos Sociais: eles mandaram pra gente discutir. E sempre tudo na última hora, né, vem uma mudança, vamos supor, no planejamento de matemática: vem de última hora. Você discute, na verdade eles falam que **vão aceitar, mas não aceitam não. Vem pronto. Eles colocam: tem que fazer isso e pronto.**"

A ambiguidade desse depoimento revela que a professora, mesmo quando fala que não percebe a presença da SMED no cotidiano de seu trabalho, sabe que ela está aí, mas não da forma como ela gostaria que estivesse. Por outro lado, sugere a aceitação, apesar da crítica, dessa forma de se fazer presente:

"Eu só recebo as ordens, né? Se vier alguma ordem deles lá, **eu recebo e acato e ponto final.**"

"Ela sugere e eu acato, ou eu adapto, né, à realidade da escola."

Essa relação de submissão, na qual a professora acata as ordens da forma como chegam, adaptando-as à sua realidade, sem questioná-las, é fruto da organização do trabalho à qual está submetida e que divide os sujeitos entre os que mandam e os que obedecem, os que pensam e os que executam. Outro fator decisivo é a posição que a professora, enquanto mulher, ocupa na sociedade.

Algumas professoras demonstram estar cientes da forma hierárquica como está dividido o trabalho e através do qual, a secretaria aparece na escola:

"Eles não se preocupam com a gente não, eles se preocupam em dar as informações através da direção."

"Eu não saberia responder isso muito bem não, porque quando ela comparece, se alguém comparece representando, o assunto é resolvido na diretoria ou na secretaria."

"Eu tenho a impressão que a supervisora deve... eles devem chegar até a supervisora de vez em quando."

"...tem reunião pras supervisoras com elas, com a X também, tem reunião de diretora, né? Então, nessa parte deve entrar a parte da secretaria, elas têm reunião todo mês. (...) Com a gente não, só temos reunião com a nossa supervisora da escola, mas essa deve prestar, né... o trabalho das professoras deve ser medido na reunião delas, né, entre elas lá, deve ter pra elas."

A professora parece ressentir-se com a relação hierarquizada que a SMED mantém com a escola. Aparentemente não parece importar-se por seu trabalho ser medido nas reuniões de diretoras e/ou supervisoras. Entretanto, quer que a SMED se preocupe com ela, que a procure e pergunte sobre seus anseios e

necessidades, que elogie seus sucessos, enfim, que a conheça quanto pessoa:

"Pra te falar, eles nem sabem que nós existimos. Pelo menos nem sabem que eu existo. Tem sete anos que eu trabalho, sabe, eu acho que é um pessoal, assim, tão apático, sabe? Não sei... não chegam não, sabe? (...) Agora, em questão de valorização do profissional, isso nunca. Nunca recebi nenhum elogio de lá, nada que tivesse referência ao trabalho que se faz dentro da escola, sabe?"

A necessidade de uma relação mais pessoal talvez seja a necessidade de sentir-se inteira, e não apenas uma peça de engrenagem, um fragmento de um todo. Sentir-se sujeito para a professora passa pela sua valorização enquanto profissional. Valorização, entendida aqui enquanto elogio e conhecimento pessoal. Não é mencionada a necessidade de condições de trabalho mais adequadas e de melhores salários, nem mesmo de maior autonomia. A professora vive a dualidade pela qual passa o magistério, mais especificamente, o magistério primário: definir-se enquanto profissão ou vocação.

No desejo de uma relação ideal, a professora quer ser valorizada enquanto indivíduo:

"... deveria também valorizar o elemento professor sabe, que ele não é valorizado. Mas não é mesmo! E no momento que acontece alguma coisa, que você adocece, você tem que sair da regência, a burocracia é tanta, que se tivesse assim, participado tanto, sabe, até como era aquele elemento daquela escola s!, talvez seria mais fácil pra aquele elemento sair da regência. Meu Deus, uma vida inteira dedicada. Mas assim, o professor gosta, você gosta de receber um incentivo já que não recebe um salário qualificativo. Receber um incentivo. A não ser de supervisora, de diretora e de vice-diretora, né, mesmo aqui na escola, tem lugar aí que você não recebe nada. Então eu achava que deveria ser assim... ela vir mais."

Não percebe que a forma como está organizada a sociedade e o trabalho não permite esse tipo de relação, a não ser em uma instância menor, no caso a escola. Na reivindicação por maior descentralização das decisões e maior autonomia para a escola, estaria embutido o tipo de relação desejado pela professora. Entretanto, esse tipo de reivindicação não é feito, uma vez que ela se encontra num processo de fragmentação e alienação de seu trabalho e de si mesma, enquanto sujeito histórico, que não permite que veja e critique as relações de trabalho e de poder presentes na sociedade e na escola.

Neste sentido, para a maioria das professoras, a vinda da UEMED à escola, participando de suas reuniões e mantendo contato mais direto com elas, seria o ideal:

"Acho que poderia aparecer uma pessoa representante que participasse das reuniões. Porque geralmente, vem uma circular que a gente coloca opinião e devolve com a resposta. Não seria melhor vir uma pessoa e trocar idéias, dar sugestões, colher experiências também? Seria mais atuante, né?"

"Fazendo uma visita, sabe, às escolas, fazer uma entrevista aos professores, perguntar o que eles estão achando..."

A valorização do profissional passa pela sua qualificação. Os depoimentos de algumas professoras sugerem a necessidade de a UEMED promover cursos de aperfeiçoamento, onde elas possam discutir e refletir sobre sua prática, que a rotina de seu cotidiano não permite fazer:

"eu acho que a Prefeitura tolhe muito o crescimento, sabe, dentro daquela atividade, principalmente da educacional. Porque ficar dentro de uma sala, né, ali, dando suas aulinhas ali durante uns vinte anos acaba você fica burro. Você não cresceu, não desenvolveu, você não pesquisou, né, então é importante

você fazer essa pesquisa, sabe, recorrer a outros lugares, eu acho que a Prefeitura deveria valorizar esse profissional, sabe?"

A equipe administrativa, em seus depoimentos, também argumenta a distância que existe entre a SMED e a Escola. Para a equipe da secretaria vem muito pouco à escola:

"... ela está bem ausente das escolas, sabe, o único contato que eu percebo é o da supervisora de merenda. Visita de coordenadora, fraquíssimo, sabe, muito fraco. Então o único elo que eu vejo da secretaria na escola é a supervisora de merenda mesmo, nos outros setores eu não vejo participação nenhuma não."

"Ela chega até a escola muito mais através de ofícios, circulares, né, de coisas prontas que chegam até nós, ou através de reuniões que nós temos."

direção, por sua vez, parece não gostar de ter contato com a SMED:

"O que acontece é o seguinte, eu, X, não sou muito de ir à secretaria. Eu só vou quando sou convocada mesmo, eu evito ao máximo. Eu tenho um bloqueio, não sei o que é, ou então eu sinto que **diretora é ficar na escola mesmo**, é aqui que eu tenho que fazer minhas coisas, e eu não tenho o hábito de ficar pedindo muito, eu tento resolver o problema primeiro. Então a minha presença lá é mínima."

Talvez aqui seja interessante esse distanciamento na relação com a SMED. Se ela não vem à escola, tampouco esta procura a secretaria. Desse modo consegue-se uma autonomia aparente que permite manter a imagem de boa escola, apagando a imagem de escola pública. Esse distanciamento, esse preferir resolver os problemas sozinha, faz com que o pai se envolva mais, colabore mais, e essa escola que é pública deixa a impressão de ser particular, portanto, uma "escola boa".

A relação distante que aparentemente a escola prefere

inter com a SMED pode também ser explicada pela constante troca de secretário:

"Cada prefeito que entra muda o secretário. Eu sempre procurei conviver bem com todas as equipes, mas cada mudança gera na gente, sabe, **uma insegurança muito grande**. Porque a cada quatro anos a gente sabe que vai mudar aquela equipe que tá lá e cada uma que chega propõe tantas mudanças a tão curto prazo, que isso gera na gente uma insegurança muito grande. Aí, quando você começa a ter um relacionamento mais de perto com a secretária, com a diretora do departamento, você começa a se entrosar, tá acabando o prazo daquela equipe. Vai entrar outra e vai ter mil mudanças. (...) Cada uma que entra quer as formas totalmente opostas da que está saindo, sabe, e isso a gente fica descontente, porque a gente, muitas vezes, não tem tempo nem de avaliar uma determinação, uma mudança, já está acontecendo outra. Você não tem tempo pra pensar, pra refletir não, as coisas acontecem, estão acontecendo de uma forma muito rápida."

Essa descontinuidade da política educacional, a insegurança que esse tipo de relação gera na equipe administrativa da escola, pode ser um dos fatores explicativos para a direção procurar manter-se afastada e tentar resolver os problemas da escola sem a ajuda da secretaria.

Para as especialistas, a relação entre Escola e SMED deixa desejar pela ausência da última, por um lado:

"Não tá vindo não. Esse ano não tem ninguém aqui. Nem uma reunião. Acho que precisava ter um seminário, uma reciclagem pro pessoal, porque isso acontecia há muito tempo atrás."

por outro lado, pela maneira como as relações estão estabelecidas:

"Eu tenho quinze anos de Prefeitura, tá? Até hoje, as relações que a SMED estabelece com as escolas, são relações, deixa-me colocar pra você, que não são bem explicitadas, sabe? (...) É aquela relação de mando e desmando,

mas que veste toda uma roupagem democrática."

E novamente o jogo? A SMED finge que controla e na realidade não controla? Ou finge que não controla e tem a escola sob vigilância? Controla quando vai para a escola sob a forma de circulares e ofícios que devem ser acatados. Controla quando envia a inspeção, a supervisora de merenda e as coordenadoras de ensino, que levam de volta ao órgão central as notícias do que acontece no cotidiano das escolas.

Entretanto, esse controle é descompromissado com um projeto de qualificação da unidade escolar. Esse fato é explicitado nos seguintes depoimentos:

"Chega a supervisora de merenda escolar na escola, (...) ela chega para controlar a merenda e não para auxiliar no processo de um cardápio, no processo de alimentação, sabe, um processo de dieta para os alunos. Ela chega para controlar. (...)

Tem lá os coordenadores de ensino, esses coordenadores de ensino, prá mim também deveriam atuar como um elemento ajudador de um processo. Então a coordenadora de ensino vai prá poder dizer que a escola é linda, que a escola é maravilhosa, que é a melhor escola do universo (risos) da Prefeitura, você está entendendo? (...)

Eu sei que em síntese, ela fica mandando as ordens pras escolas, tá, pra acatar ou não, vai repassando essas ordens, essas determinações para as professoras."

"A Prefeitura vai à escola através de papel, de semana do meio ambiente, mutirão ecológico, esses trem, e existia uma coordenação que está meio sumida ultimamente, mas que é extremamente descompromissada. Não tem outro nome, **não tem compromisso nenhum com a escola**, chega lá na escola prá ficar passando remédio, dando receitas (...)

No dia que a SMED vai à escola é o pior dia, **não consigo fazer nada**. Ela não quer fazer nada de escola e não me deixa trabalhar naquilo que estou precisando fazer. É totalmente descompromissada e promove umas reuniões que é sempre diagnóstica, parece que

não escutam os problemas da escola. Toda reunião começa: "Quais os problemas da escola" e se gasta um tempo muito grande para discutir e na hora de viabilizar as soluções não existe espaço prá isso. (...)

No pedagógico, no cotidiano, nenhum! O compromisso da Prefeitura é só mandar o contra cheque e olhe lá que contra cheque! Parece que ser entidade mantenedora de uma escola significa apenas pagar funcionário, e não é por aí, né?"

Segundo GRUPPI (1983, p. 30):

"o Estado é o resultado de um processo pelo qual passa a classe economicamente mais forte - isto é, a que detém os meios de produção decisivos nessa determinada sociedade - afirma todo o seu poder sobre a sociedade inteira; e estabelece também juridicamente esse poder, essa preponderância de caráter econômico."

A medida que o Estado é representante e legitimador do poder da classe que possui os meios de produção e, por isso, se coloca como dominante em relação aos trabalhadores, não existe interesse em estabelecer uma política educacional que proporcione a clientela das escolas públicas - mantidas e geridas pelo Estado - domínio de conhecimento que lhes possibilite a compreensão e a mudança do "status quo" da sociedade atual. Dessa forma, "o que é incompetência da escola, para a classe trabalhadora; é competência para a classe dominante." (MACHADO, 1990, p. 13)

No entanto, esse descompromisso, esse aparente não-controle, pode propiciar à unidade escolar abertura para refletir sobre um projeto político pedagógico que atenda às necessidades de sua clientela. Mas essa "abertura" não é aproveitada, por um lado, pela forma fragmentária como está organizado o trabalho escolar, que impõe sobre os sujeitos um processo de alienação que não lhes possibilita uma visão da escola e da sociedade como um todo. Por outro, a presença massiva dos pais na escola parece

Ainda?

monstrar ser esse o projeto pedagógico que eles querem para a
educação de seus filhos. Assim, ao que parece, essa escola atende
as necessidades de sua clientela que, como já observado
anteriormente, se mostra conservadora em relação aos valores e à
organização da sociedade capitalista.

CAPITULO IV

MAGISTERIO PRIMARIO: TRABALHO DE MULHER

Segundo PEREIRA (1969,p.17) "a característica mais flagrante do magistério primário está no fato de consistir numa ocupação quase exclusivamente feminina." Essa característica se explica à medida que, olhando a história da profissionalização feminina, verifica-se que o magistério foi, até a década de trinta, a única forma institucionalizada de emprego para a mulher da classe média, bem como a única profissão feminina respeitável (GOUVEIA, 1970).

Em 1935, a participação da mulher no corpo docente do ensino primário era de 87,1%; em 1940 sobe para 90,4%; em 1948, 93,3%; em 1957, 93,1% e em 1964 eram mulheres 93,4% da população filiada a essa ocupação. (PEREIRA, 1969) Em 1970, as mulheres representavam 83,8% dos docentes no ensino de Primeiro Grau (1a. a 4a. série) (FILGUEIRAS, 1988). Nesse mesmo nível de ensino, em 1980, as mulheres eram maioria absoluta: 96,2%.

A participação da mulher nos outros níveis de ensino, embora mais tímida que no magistério primário, começa a ser expressiva a partir da década de setenta, quando eram mulheres 39,5% dos docentes no ensino secundário e 30,0% no ensino superior. Nos dados de 1980 o percentual feminino se eleva nos diversos níveis de ensino. São mulheres 85,7% do corpo docente no ensino de Primeiro Grau (5a. a 8a. séries); 70,4% e 42,2% dos docentes do Ensino secundário e superior, respectivamente.

A presença massiva da força de trabalho feminina no magistério é explicada em primeiro lugar pelo fato de se considerar o ato de ensinar uma extensão do cuidado com crianças, função essencialmente feminina no interior da família. A condição biológica de reprodutora da espécie é evocada para justificar como sendo "natural" a divisão sexual do trabalho que passa para a mulher os encargos com a socialização infantil. Em daí o argumento de que é natural da mulher a vocação para cuidar de crianças.

Uma outra justificativa para a escolha do magistério pela força de trabalho feminina argumenta ser o magistério uma profissão que não exige extensa (?) jornada de trabalho. Esse fato permite às mulheres conciliarem os trabalhos domésticos e familiares com o exercício da profissão. Pereira (1969) constatou ser a feminilização do magistério primário resultante da possibilidade que a profissão oferece para a "acomodação entre o padrão doméstico de atividades, ideal e tradicionalmente defendido para e pelas mulheres adultas, e o padrão profissional ao qual as professoras se vinculam" (p.59).

ROSEMBERG (1982) argumenta serem as escolhas femininas evitadas por forte senso de realidade, que faz com que escolham carreiras mais flexíveis, sabendo de antemão que não terão ajuda ou apoio para as tarefas domésticas. O magistério é por isso escolhido porque possibilita uma certa flexibilidade nos horários e ritmo de trabalho que permitem à mulher conciliar os papéis de dona de casa e profissional.

Dentro dessa linha de argumento, BRUSCHINI (1988) cita os trabalhos de MIRANDA (1975) e MELLO (1982) que constata que o

magistério exerce forte atração àquelas mulheres com responsabilidades familiares. MARTINS (1983) indica ser a escolha do magistério, bem como a permanência nele, motivada pelas vantagens oferecidas pelo serviço público: estabilidade, possibilidade de promoção e, principalmente, menor controle do trabalho do professor.

Finalmente, justifica-se o magistério como um queto da mão de obra feminina, através da ideologia que alega ter o salário da mulher importância secundária ou complementar no orçamento familiar. Desta forma, os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos. O caráter complementar do salário da mulher contribui, por um lado, para cimentar a idéia de que ser professora é trabalho para mulher, como também, por outro lado, legitima a deterioração salarial que vem sofrendo o professorado.

No entanto, esses argumentos caem por terra à simples observação dos dados de algumas pesquisas (MELLO, BRUSCHINI, ROSEMBERG) que constata: a carga horária semanal das professoras é superior a trinta e cinco horas semanais, além das horas de trabalhos feitos em casa, que representam, para as professoras, uma outra jornada de trabalho; apesar de baixos, os salários das professoras correspondem a 50% do orçamento familiar, quando não são o único suporte econômico de suas famílias.

A ideologia do magistério como vocação ou sacerdócio, contudo, se faz presente na representação que as professoras fazem da profissão. Isso se dá, segundo BRUSCHINI (1988), devido à rigidez da segregação por sexo que contribui fundamentalmente para encobrir as condições concretas em que se dão as relações de

trabalho. À medida que o magistério é vocação, abnegação, amor, dedicação, a carreira fica esvaziada de seu conteúdo profissional, o que leva a baixos níveis de organização e, conseqüente, reivindicação da categoria por melhores salários e poder.

A escola objeto dessa pesquisa confirma a característica de ser o magistério primário um reduto da força de trabalho feminina. Os homens ocupam funções que não interferem no cotidiano da organização do trabalho da escola: são vigias e servente.

As entrevistas e as observações realizadas evidenciam a feminilização do magistério bem como questões colocadas pela divisão sexual do trabalho. Nas conversas da hora do recreio, na sala dos professores, os assuntos quase sempre giravam em torno dos afazeres da casa, e não dos da escola. Era frequente ouvir as professoras falarem sobre casa, marido, filhos, receitas, mesmo nas reuniões pedagógicas - tempo que as professoras têm para discutir e refletir sobre questões da escola e de seu trabalho específico em sala-de-aula.

APPLE afirma que:

"À medida que o magistério passa de predominantemente masculino a feminino, a própria constituição do trabalho também muda."
(1988, p.23)

Assim sendo, desconsiderar o fato de ser uma escola "feminina" significa um retrocesso na análise da organização do trabalho escolar. À medida que se procurou avançar na construção da teoria da organização do trabalho na escola - tendo a mesma as características que tem - bem como na compreensão do trabalho da

professora primária, não se pode deixar de lado as categorias que analisam a mulher e o trabalho feminino.

1. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados colhidos através de observação e entrevistas apontam para três categorias analíticas - patriarcalismo, alienação, ambiguidade - que, acredita-se serem as que possibilitam uma maior e mais clara compreensão da realidade das professoras/mulheres da escola pesquisada.

Antes de iniciar a análise dos dados, far-se-á uma breve explanação das categorias explicativas utilizadas nesse capítulo. Ressalta-se que o aspecto objetivo da alienação (categoria explicitada no capítulo anterior), nas questões de gênero, se configura na aceitação silenciosa, por parte da sociedade como um todo e da mulher em particular, da desigualdade entre os sexos. Essa desigualdade se concretiza na divisão sexual das funções que concentra a força de trabalho feminina em determinadas ocupações no mercado de trabalho.

1.1 Patriarcalismo

O patriarcalismo consiste em um sistema que dá forma às relações entre os sexos. Anterior ao capitalismo, o sistema patriarcal tem sua expressão particular na divisão sexual do trabalho e na apropriação de trabalho doméstico pelo homem. FENÁ entende por patriarcalismo

"as relações sociais de reprodução, organizadas na família e que designam à mulher o trabalho reprodutivo (...). O trabalho reprodutivo supõe a reprodução em bases geracionais (a regulamentação da sexualidade,

controle da fertilidade e o cuidado à criança) e em base rotineira (o trabalho doméstico). A família, assim não apenas reproduz as relações sociais de produção quanto também relações de reprodução, não apenas uma sociedade dividida em classes, mas também uma sociedade dividida em gêneros. O controle da sexualidade feminina é absolutamente central na dominação patriarcal." (1981, p.72)

Enquanto um sistema de dominação (dos homens sobre as mulheres), o patriarcado está legitimado ideológica e materialmente. No capitalismo tem como base material a propriedade privada e controle dos meios de produção. "Para as mulheres o patriarcado tem como base material o controle sobre sua sexualidade e sobre sua força de trabalho" (LOBO, 1989, p.6.- nota 1), bem como o confinamento da mulher ao lar.

FREIRE (1961), em seu livro "Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano", afirma ser característico do regime patriarcal o homem fazer da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível" (p.93). Ao homem caberia ser o sexo forte, o sexo nobre, e a mulher representaria, em contraposição, o sexo fraco, porém, belo. A extrema diferenciação e especialização da mulher em "belo sexo" e "sexo frágil", fez da mulher um ser artificial, mórbido, no dizer de Freire: "Uma doente, deformada no corpo para ser a serva do homem e a boneca de carne do marido" (p.94)

A medida que o capitalismo se desenvolve, as características do regime patriarcal, da diferenciação entre os sexos, é por ele absorvido. Enquanto o modelo de homem é um modelo de ser humano racional, forte, ao mesmo tempo egoísta e disciplinador, o modelo de mulher será o de "uma santa". Contrapondo-se à frieza da ordem estatal, ela é sensível,

motiva, generosa e imaginativa; simples e pura, fiel e honesta (LUZ, 1982). O sacrifício e a renúncia são virtudes femininas associadas ao casamento e reafirmadas como características da força de trabalho feminina, que justificarão sua alocação no mercado de trabalho (professora, enfermeira, assistente social, etc.) e a remuneração precária das ocupações prioritariamente femininas. Segundo Hartman (apud BRUNER, 1988, p.35) a relação entre patriarcado e capitalismo é tal que este cria as posições para uma hierarquia de trabalhadores enquanto aquele determina quem ocupará essas posições. As relações sociais patriarcais são, dessa forma, responsáveis pela situação inferior das mulheres no mercado de trabalho capitalista. A divisão sexual do trabalho, resultou em priorizar a alocação do gênero masculino no setor da produção e do gênero feminino na esfera da reprodução, tendo o homem o comando tanto da produção como da reprodução. Por outro lado, a subordinação da mulher ao homem pela divisão sexual do trabalho, historicamente, responde a interesses econômicos e políticos institucionalizados e transmitidos de geração a geração

"... eu acho que passa de geração pra geração. Não passa não? ... tá passando de mãe pra filha ... eu acho que é um emprego mais decente que os pais pensam. E assim a gente vai passando."

Para Barret (apud, APPLE), são notáveis as conexões entre a divisão vertical do trabalho, na qual as mulheres estão em desvantagem face aos homens, e a divisão horizontal do trabalho, que concentra as mulheres em determinados tipos de trabalho. Assim, a presença feminina se dá massivamente nos setores ocupacionais competitivos de baixo salário.

"Na Inglaterra, 41% dos empregos femininos são de tempo parcial, garantindo assim tanto salários mais baixos e benefícios menores quanto um controle menor, mas evidenciando também as ligações com as relações patriarcais em casa (é função da mulher trabalhar só meio período e tomar conta das crianças) e os tipos de ocupação disponíveis no mercado de trabalho". (1988, p.15)

A concentração da PEA feminina em "guetos" ocupacionais, no Brasil, é realidade para a maioria da força de trabalho feminino. Em 1980, 70% das mulheres trabalhadoras ocupavam pequeno número de "trabalhos femininos":

"... empregadas domésticas, lavradoras e operárias para as menos instruídas, secretárias e balconistas para as que possuem nível médio de instrução, professoras para as que alcançaram escolaridade mais elevada, ou mesmo média. Estas dispõem também de um outro "gueto" feminino à sua espera: o da enfermagem" (BRUSCHINI, 1988, p.74)

A consequência imediata e talvez uma das mais graves da formação de guetos ocupacionais para a PEA feminina é o abaixamento dos salários nessas ocupações (BRUSCHINI). Estando a demanda de mão-de-obra feminina restringida a um pequeno número de empregos, enquanto cresce a oferta de trabalhadoras, a tendência é de que os salários permaneçam baixos nessas ocupações de trabalhos de mulher - que são os de menor prestígio social, sendo em vista refletirem a posição submissa da mulher na divisão sexual da sociedade.

A concentração das mulheres em tipos específicos de trabalho, tais como os que envolvem cuidado com alimentação e saúde, serviço doméstico, vestuário, educação, necessidades humanas, etc., faz parte da ideologia patriarcal que tende a relacionar o trabalho da mulher no lar com o que executa fora de

asa (APPLE).

APPLE (1987) questiona e se diz cauteloso em usar a categoria do patriarcalismo por considerá-lo problemático, uma vez que o patriarcado sugere uma teoria de "submissão fatalista". Patriarcado sugere uma submissão fatalista, que não permite nenhum espaço para as complexidades da rebeldia das mulheres" (Rowbotham, apud APPLE, 1987, p.6)

Essa visão (unilateral) do patriarcado pode ser contestada com base em Freire, que demonstra que mesmo no período mais ortodoxo do patriarcalismo brasileiro

"época de mulheres franzinas o dia inteiro dentro de casa, cosendo, embalando-se na rede, tomando o ponto dos doces, gritando para as mulecas, brincando com os periquitos; espiando os homens estranhos pela fresta das portas, fumando cigarro e às vezes charuto, parindo, morrendo de parto;" (FREIRE, op. cit., p.94-5)

existiram mulheres que se rebelaram; explodiu nelas "uma energia social, e não simplesmente doméstica, maior que a do comum dos homens" (idem, p.95). Estas mulheres administravam fazendas, dirigiam a política partidária da família, mostravam-se capazes de exercer atividades "ditas masculinas" quase com o mesmo vigor dos homens.

1.2 Ambiguidade

Para melhor compreender a categoria da ambiguidade, é necessário remetê-la ao âmbito das categorias da contradição e da totalidade, que são as categorias analíticas do método dialético de compreensão da realidade.

A categoria da contradição, segundo CURY (1987), é a base de uma metodologia dialética, não podendo ser entendida apenas

como categoria interpretativa do real, por ser, ela mesma, parte do movimento do real.

O fenômeno enquanto **estar sendo** possui o gérmen do seu **vir a ser**, bem como elementos do **já sido**. Em outras palavras: o fenômeno como se apresenta ao observador é contraditório, isto é, incorpora elementos do seu passado - que não existe mais - e futuro - que não é ainda - que se conflituam no presente - que está sendo vivido. Nas palavras de CURY:

"... a realidade não é apenas o **já sido**, embora ela possa no seu **estar sendo** incorporar elementos do **já sido**. Ela também não é só o **ainda não**, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do **já sido** e do **ainda não no sendo**." (1987, p.30-1)

E é exatamente essa tensão entre o **já sido** e o **ainda não** que faz com que o novo possa nascer e ser implantado. Esse estado constante de conflito entre os contrários (**já sido** e **ainda não**) que impulsiona o desenvolvimento de todas as coisas.

A categoria analítica da totalidade, por sua vez, permite ao observador pesquisador "conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla" (Idem, p.27).

O processo de totalização não implica em harmonia entre as partes que vão formar o todo. Ao contrário, a totalidade abarca processos particulares em constante contradição, tendo em vista estar ligada ao movimento do real que, como já referido antes, implica em conflito entre o **já sido** e o **ainda não**. É a constante busca de superação entre as partes o que faz com que a totalidade não seja um todo dado, mas sim um constante processo de

totalização. É a contradição entre as partes que constituem o todo o que faz com que esse todo seja ambíguo. A totalidade é uma relação ambígua à medida que nela se contrapõem elementos dicotômicos: passado e futuro; isto e aquilo. Segundo CHAUI:

"A ambiguidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou partes separáveis, mas de dimensões simultâneas."
(1987, p.123)

Em cada instante a ambiguidade se manifesta na existência humana: na vida e na morte, na solidão e na ligação com o mundo, na liberdade e na servidão. É pela ambiguidade que o homem se define. (BEAUVOIR, s.d.)

A categoria analítica da ambiguidade permite que se analise o trabalho da professora sob o prisma dicotômico do conformismo e da resistência. A conformação da mulher a uma dupla jornada de trabalho, a submissão ao marido que exige dela um papel de mãe e esposa amorosa, de mulher dedicada ao lar, e a resistência dessa mesma mulher que se emancipa e sai de casa para trabalhar são o verso e o reverso de uma mesma relação.

É ambígua a fala da professora que inicia dizendo dar graças a Deus por seus filhos terem nascido homens e que fica triste quando nasce mulher porque:

"... mulher desde que nasce já nasce predestinada a isso (...) realmente a mulher é frágil. A mulher tem tanta carga em cima dela. É muita carga! É muita coisa."

termina seu raciocínio afirmando:

"... sexual, charmosa, o lado bonito da mulher, né, que ela é sexy, eu acho, eu adoro ser mulher. Eu gosto de mim como mulher..."

Expressar a tristeza quando vê nascer uma mulher, demonstra a consciência do papel que lhe é reservado na sociedade (... a mulher desde que nasce já está predestinada a isso) - a maternidade, o fogão, a limpeza da casa, a submissão ao pai e aos irmãos mais velhos, a submissão ao marido. Entretanto, ao mesmo tempo que repudia essa situação, conforma-se a ela. Essa atitude dicotômica, que ora se apresenta como submissão (a mulher sexy, objeto da atenção e manipulação masculina), e ora como emancipação (a percepção da condição da mulher e o desejo que seja diferente) é tecido de ambiguidades: capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar (CHAUI).

2. SER PROFESSORA: a importância de trabalhar fora.

"Eu acho que a mulher tem que trabalhar sim. Além da emancipação da mulher, ela vai ter outro nível de vida, de pensamento, acho que não dá mais pra mulher ficar dentro de casa não."

Nenhuma das professoras entrevistadas opinou ser contrária a mulher ter um trabalho remunerado fora de casa. Esse dado pode apontar para o fato de que hoje, na sociedade, o trabalho da mulher é importante e por ela reconhecido como necessário.

O trabalho é colocado como elemento importante para a vida da mulher. Significa para ela a ocupação de um espaço público, sair do privado, ir para fora de casa, fugir do jugo do lar, da maternidade, do marido, da submissão. Ao mesmo tempo, significa estar mais disposta para o lar, para o marido e filhos. E ilustrativo o depoimento da professora que diz:

"...ficar dentro de casa, eu acho horrível, né, tem que ter uma ocupação, prá poder mesmo à noite ser boa pro marido chegar em casa."

Senão ele encontra aquela mulher ali o dia inteiro, só na cozinha, só na cozinha, né, não vai ter graça."

Então:

"... prá mim, como mulher, eu acho que **toda mulher deveria trabalhar, sair de casa para trabalhar**. Porque a mulher que sai de casa prá trabalhar **ela tem uma cabeça mais arejada**, né? Ela **está mais bem informada**, enquanto que a mulher que está só em casa, cuidando de filho, de comida e de tudo, né, se ela não trabalha fora ou não tem outra atividade de alguma renda, eu acho que ela fica um pouco morta, sabe? Ela fica ali, só na cozinha, esperando o marido, esperando tudo do marido, tem que pedir tudo. (...) Então eu acho que **toda mulher devia sair prá trabalhar, sabe? (...) Não trabalhar o dia inteiro**, né, no caso, né?"

Está tão internalizado na mulher o papel de rainha do lar, guardiã do lar e dos filhos, dócil, feminina, submissa, reservado a ela pelo sistema patriarcal, que, ao mesmo tempo que nega os valores do patriarcado e sai de casa para trabalhar, ultrapassando as fronteiras do espaço privado, procura sair por menos tempo que o homem, retornando à casa para cumprir seus afazeres. A mulher se encontra dividida entre o público, entendido enquanto manifesto, aberto ao público, executado perante espectadores - o trabalho - e o privado, que, antiteticamente ao público, é o que se diz ou se faz num círculo restrito de pessoas, ou até em segredo - o lar (COLEÇÃO ENCICLOPEDIA, 1989). A dona-de-casa, dócil e submissa mãe de família, junta-se a mulher que questiona a dependência e a submissão. O que parece contraditório - querer sair para poder ficar - é parte de um todo ambíguo, tecido de resistência e submissão.

E conflitante para a mulher recusar os valores patriarcais,

seculares, que lhe são incutidos pela sociedade. Ela se lança, busca a emancipação, sai de casa e é extremamente cobrada por isso. A sociedade capitalista, ao mesmo tempo que necessita da força de trabalho feminina e permite que a mulher saia de casa, exige que ela continue exercendo com a mesma eficiência e dedicação, das mulheres que não trabalham fora, suas funções de esposa, mãe e dona-de-casa. Essa exigência se materializa à medida que nega à mulher a infra-estrutura da casa - divisão de tarefas, aquisição de eletrodomésticos - e fora de casa - creches, escolas de tempo integral - para que ela possa ser melhor profissional. Dessa forma, transforma a mulher em profissional de segunda categoria e mantém baixo seus salários. O capitalismo patriarcal necessita da mulher dentro e fora de casa e cobra eficiência e dedicação em ambos. A professora sente isso, como demonstra o depoimento que segue:

"eu acho que a mulher conquistou um espaço enorme, enorme, enorme na sociedade. Há alguns anos, há muito poucos anos atrás, a vida da mulher era muito diferente. Ela **conquistou papéis muito importantes e a gente ainda vai conquistar mais.** Mas eu acho que a nossa cabeça não tá ficando legal porque a gente não tá conseguindo segurar todos os papéis, sabe, e a gente é muito cobrada em todos esses papéis, sabe? (...) Mas eu acho que a mulher tem que ir conquistando cada vez mais. Porque um dia a gente vai se ajeitar nessa situação, sabe?"

Ambigua, diante das exigências que a ela são feitas, a mulher conforma-se e resiste, conciliando o trabalho de casa com o trabalho de fora de casa. Sabe que é difícil, mas também conhece a arte do "jogo-de-cintura":

"A mulher que trabalha é difícil, principalmente a casada é difícil conciliar o

trabalho, casa, marido, filho, então é um jogo de cintura que ela tem que fazer."

A artimanha do "jogo-de-cintura", de conciliar trabalho-casa-marido-filhos, a mulher resiste, esperando dias melhores, esperando se "ajeitar nessa situação" e procurando uma identidade própria que a torne sujeito de sua própria história; que não a fragmente entre ser mãe e ser profissional.

Nesse tecido contraditório de submissão e resistência, outro dado importante é a não vinculação do trabalho com a independência financeira. O trabalho, para a mulher, é importante sim, mas se apresenta, invariavelmente, como forma de arejar a cabeça, como esporte, a medida que é fuga. Esse fato evidencia que, apesar de o salário feminino ser importante para a renda familiar, a ideologia machista internalizada na professora faz com que ela oculte esse dado. Apenas duas entrevistadas colocam a importância do trabalho da mulher vinculado à independência financeira, e esta como condição para sua emancipação.

"Enquanto eu dependesse financeiramente dos meus pais, eu estaria atrelada aos conceitos, valores e desejos deles, então o trabalho para mim me dá uma autonomia do meu desejo."

ou ainda:

"Eu trabalho porque preciso viver, porque eu preciso desse dinheiro, eu preciso desse trabalho pra existir como gente. Porque através desse dinheiro, através desse trabalho, eu tô dando o meu grito."

O que faz com que, entre todas as entrevistadas, apenas duas vinculem a profissionalização com a renda, e esta com a emancipação da mulher de sua condição de dependência e submissão? Que fatores influenciaram, desalienando essas duas mulheres? A trajetória de ambas revelam pontos divergentes entre uma e outra,

as convergem de alguma forma com o restante das outras entrevistadas.

Talvez a formação: ambas têm cursos de pós-graduação "latu sensu". Na busca pela formação, ambas relatam a necessidade de compreender melhor o seu trabalho, tendo assim procurado cursos na PUC/MG e no IEE/MG. A experiência de sindicalização pode ser outro fator de desalienação, no entanto, apenas uma delas é militante sindical. É muito difícil com os dados que a pesquisa revela analisar o porquê da maior clareza que essas duas mulheres demonstram ter quanto à valorização profissional, através do salário, para a valorização enquanto pessoa. Seria interessante a utilização da metodologia de história de vida, a qual, acreditase, poderá fornecer mais dados da trajetória pessoal e profissional, possibilitando, desse modo, inferências mais precisas.

Os depoimentos colhidos sobre o que é ser professora são ambíguos. As professoras se representam, enquanto tal, de maneira negativa, embora afirmem, ao mesmo tempo, gostar do que fazem:

"... a professora é aquela coisinha que, fim de semana tem que dar licença o marido, as vezes tá a fim de sair ou outras coisas, tem que ficar lá corrigindo caderno, corrigindo caderno, corrigindo caderno. Porque é assim a vida da professora."

"... hoje em dia, ser professora é até vergonhoso, as pessoas sentem vergonha de falar que é professora, né?"

Elas percebem a degradação atingida pela profissão do magistério: ser professora é "vergonhoso", pois professora não é pessoa, "é aquela coisinha", sem vontade, sem perspectivas. O motivo dessa representação negativa não seria o fato de o

trabalho de professora ser percebido como igual ao trabalho de dona-de-casa? Parece ser a mesma servidão: lavar louça, lavar roupa, cozinhar, arrumar a casa, corrigir caderno, corrigir caderno, fazer os estênceis, as provas, os planos de aula. No entanto, afirmam que gostam de ser professoras e sentem-se realizadas:

"...sou realizada na minha profissão"

"... gosto do que faço. (...) o magistério, dar aula pra mim é uma coisa que faço com muito prazer."

O que demonstra que o magistério não é só servidão. Nele a professora pode encontrar elementos que lhe propiciem prazer e realização. O trabalho de dar aula permite à professora planejar a aula, não é uma mera execução de tarefas. **O planejamento não está completamente dissociado da execução, o que faz com que a professora seja ainda um pouco "dona" do seu saber-fazer.**

Nessa realização aparece também a aceitação e utilização do papel reservado à mulher pela sociedade capitalista e patriarcal:

"no contato com o sexo oposto é bem conveniente dizer que é professora, tem um ganho por ser professora, porque passa a idéia de ser dedicada, carinhosa, algo por aí."

A mulher internaliza os padrões de "ideal feminino", estabelecidos pela ideologia patriarcal, e serve-se dele no contato com o sexo masculino. Não procura romper com esses padrões, buscando antes enxergar neles certas vantagens e tirar partido delas. Como professora, dessa forma, a mulher reproduz o sistema patriarcal dentro e fora de casa, confirmando a análise de PEREIRA (op.cit., p.59) ao declarar que o magistério primário, enquanto profissão feminina, resulta das possibilidades que

ferrece à

"acomodação entre o padrão doméstico de atividades, ideal e tradicionalmente defendido para e pelas mulheres adultas, e o padrão profissional ao qual as professoras se vinculam."

Os espaços da casa e da escola se confundem. E ténue a linha que separa esses dois espaços. Filho, aluno, sala-de-aula, lar-doce-lar, confundem-se na cabeça das professoras. A ideologia da maternidade perpassa os dois espaços, a função reprodutora é a mesma: a mãe que reproduz biologicamente o filho e a professora-mãe que reproduz para a sociedade o aluno-filho. O espaço privado invade o público e o trabalho público invade o privado. Raramente a mulher-professora se desliga. Na escola, pensa sobre a comida que vai preparar, se vai chover ou não - a roupa que tem que lavar. Em casa sonha, com os alunos, cozinha, lava, passa pensando no que fazer para a aula do dia seguinte: que desenho colocar no texto, como falar com a mãe daquele aluno que não vai vir, etc.

3. ESPOSA E PROFESSORA: entre o privado e o público

"... não tem condições de você sair da escola e engavetar os seus trabalhos lá: você leva junto com você."

Nas condições de trabalho do magistério, nessa escola, a professora dificilmente sai de mãos vazias. Junto com ela vão pilhas de cadernos para corrigir e a aula do dia seguinte para preparar. O tempo da professora, em casa, tem que ser dividido entre os afazeres como dona-de-casa e os afazeres como professora.

E improvável que, ao sair do trabalho, o indivíduo sofra um

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

processo de amnésia e dele se esqueça. Ou, ao contrário, que se esqueça da casa ao chegar no trabalho. É provável e compreensível que, estando com problemas em casa, o trabalho sofra interferência ou vice e versa, os problemas de trabalho interfiram no dia a dia da casa. O ser humano não é um robô programado para ligar e desligar os canais casa e trabalho. Eventualmente a engenheira pode levar para casa algum trabalho que tem pressa de terminar. A dentista lê algum periódico relacionado à profissão e/ou estuda um caso ou outro mais complicado, ou mesmo atende uma emergência fora de horário. Dois pontos diferenciam o trabalho extra que essas profissionais levam para casa do trabalho que leva a professora primária: 1) o caráter específico desse trabalho que extrapola o momento da sala-de-aula, associando a ele um momento anterior de planejamento, de concepção e um momento posterior de avaliação e acompanhamento; 2) o nível de proletarização que atingiu o magistério.

Para a dentista ou a engenheira, levar trabalho para casa dificilmente significa uma segunda ou terceira jornada de trabalho. São profissões que garantem um rendimento que lhes possibilita o não envolvimento com os afazeres domésticos: outras pessoas o fazem por elas. O magistério como um todo e o magistério primário, mais especificamente, com sua massiva feminilização, vêm há várias décadas, sofrendo um acentuado processo de proletarização que faz com que o salário da professora seja muito inferior ao das demais profissões (APPLE, PEREIRA, MAFRA). Não tendo condições de pagar quem faça o

trabalho doméstico, a professora, ao sair da escola, tem, ao chegar em casa, uma outra jornada de trabalho: os afazeres domésticos.

O trabalho que a professora leva para casa revela a insuficiência das condições de trabalho à qual está submetido o magistério. No Brasil o professor é pago para dar X horas aulas, desconhecendo-se a carga horária correspondente ao trabalho posterior e anterior ao ensino propriamente dita (MAFRA, 1989). Pouco é considerado o tempo gasto pela professora para sua formação e atualização, como observado no segundo capítulo desse estudo.

Todos os dias os cadernos de deveres, de ditado, de composição, entre outros, precisam ser corrigidos. Todos os dias as aulas precisam ser preparadas, os estênceis confeccionados, etc. A professora que já vem de duas jornadas de trabalho - a casa e a escola - precisa encontrar espaço para uma terceira - os trabalhos de concepção e avaliação das aulas executadas na escola - e até mesmo uma quarta jornada de trabalho - os biscates (mercado informal) que faz para aumentar os rendimentos.

"Como em outros setores o fator "tempo" é o elemento chave na remuneração do trabalho sob o capitalismo, o que, por outro lado lhe assegura uma outra forma de exploração: o sobre-trabalho não pago." (MAFRA, op.cit., p.

Poucas são as professoras que afirmam não levarem trabalho para casa. Das professoras entrevistadas, apenas três revelam que a escola não vai para casa com elas. No entanto, esses depoimentos caem por terra quando questionadas sobre como dividem o tempo - aí demonstram que parte do tempo em que ficam em casa é dedicado aos trabalhos da escola.

À escola, para a professora e para o corpo técnico e direção, representam sobre-trabalho em casa, só que em níveis diferentes:

"A professora regente leva a escola pra casa sim, né. Porque ela tem mil tarefas pra fazer, como professora, em casa: prova pra corrigir, plano de aula pra fazer, ela leva sim, ela vai preparar tudo em casa. Agora, diretora, especialista, especializada, não. Não interfere em casa não. Por exemplo, **a diretora ou a especialista podem levar problemas pra casa, mas tarefa não**, o dia inteiro ela pode ficar envolvida: o que está acontecendo na escola, como eu vou fazer. É um trabalho mental, mas não de ter que parar as tarefas de casa pra dedicar à escola."

O depoimento acima evidencia a separação entre trabalho manual e intelectual, que é característica da taylorização da organização do trabalho. O trabalho da professora regente, na fala da diretora, é classificado como manual à medida que envolve um fazer concreto: corrigir provas, preparar aulas. O trabalho intelectual, mental, abstrato fica a cargo das especialistas e da direção. Estas levam problemas para casa, aquelas levam tarefas. O trabalho, enquanto problema, é abstrato e exige que a profissional envolvida pense nele, o que não impede que faça, ao mesmo tempo, os trabalhos rotineiros da casa. Já o trabalho enquanto tarefa - preparação de aulas, correção de provas e exercícios - está no mesmo nível do trabalho doméstico à medida que é tão rotineiro quanto este, e exige que a profissional fique fisicamente a serviço dele. Segundo DUARTE (1988), a afirmação de uma tarefa como "rotina" significa uma percepção de que os tempos de realização dessa atividade sejam conhecidos por quem trabalha. Pode esse tempo ser fixado pelo trabalhador ou por outrem.

A professora, na organização taylorizada do trabalho escolar, incute a necessidade de controle do tempo, sendo este precioso, tanto dentro quanto fora da sala-de-aula. A mulher rotinizada, taylorizada, divide, é controlada e controla seu tempo:

"Eu divido o meu tempo e aí fica tudo certinho."

"...eu tenho o meu horário. O meu horário é todo **contadinho**, todo certinho. Se eu parar 15 minutos batendo papo com alguém eu me desoriento toda. É assim que eu funciono melhor, entendeu?"

São ilustrativos os depoimentos seguintes:

"Olha, eu na minha casa, eu tenho os meus horários, né? Então assim: eu tenho um horário lá de fazer coisas da escola, que é só fazer coisas de escola. A minha vida é toda organizada através do horário, sabe? Então se eu não dividir eu fico embananada. (...) eu tenho um horário: tem o dia em que eu só lavo roupa, tem o dia em que eu só passo roupa, sabe? Tem três dias que eu tenho horário só pras coisas de escola, tem aquele horário que é quando os meus meninos dormem, né, então eu faço aquelas coisas de escola. (...) Eu só faço coisas de escola 3a., 4a. e 5a., talvez na 6a., muito pouco. Só quando está apertado. Sábado e domingo não mexo com nada de escola. Só corrijo provas no fim de semana se tiver que entregar o resultado na 2a. Senão, também não."

ou então:

"É como uma estante desarrumada. Se você não tiver um controle do que você vai fazer, bagunça tudo. Exemplo: no ônibus, é um espaço de tempo que eu tenho, eu já vou planejando dentro do ônibus, então esse tempo dá pra mim planejar o que eu vou dar, que tipo de, por exemplo, eu vou dar uma composição amanhã, eu vou dar um ditado, isso e isso. Então eu vou planejando dentro do ônibus. Chega em casa eu tomo um banho, lancho alguma coisa aí vou colocar pro papel aquilo que eu planejei, aí pronto: vou corrigir alguma coisa e tal. Aí a

mulher tem que atuar, né? Porque tem a minha casa pra arrumar, tem as minhas coisas pra fazer, tem o meu lado que eu preciso dar uma trabalhada nele e tal. Então atua. Então quando bagunça isso tudo, quando não há esse controle, aí cansa. (...) a gente tem que ter um controle muito grande, de saber controlar, dividir as coisas, dividir o tempo. Eu, tem hora que eu fico pensando assim: vai ser uma loucura quando eu casar, tiver filho, casa, escola, complemento da escola, eu vou ficar louca. (...) eu, solteira, às vezes fico até uma e meia, duas horas da madrugada fazendo as coisas."

O cotidiano da mulher-professora é dividido, controlado, para que ela possa realizar as várias tarefas que a profissão e a condição biológica e social a ela reservam. E ela não pode se descuidar, qualquer imprevisto é trabalho extra ou horas a mais roubadas de seu descanso;

"Eu chego em casa, eu descanso meia hora e vou até as dez. (...) Se eu descansar mais, eu vou até meia-noite."

A organização capitalista e patriarcal esquadrinha o cotidiano da mulher-professora de tal forma, que cuidar de si é luxo: primeiro o marido, os filhos, a casa, a escola. O tempo é fetichizado. E a taylorização do cotidiano. Tudo tem que ser feito dentro de um determinado tempo. Pra tudo tem um tempo que não pode ser alterado, correndo o risco de deixar de fazer outras tarefas também importantes. A aula tem que ser preparada, os cadernos corrigidos, o marido e os filhos atendidos, a roupa lavada-passada-guardada, a comida feita, a louça lavada, a casa limpa, a lição de casa do filho, os problemas do marido que precisam ser ouvidos.

A mulher-professora-esposa-mãe-dona-de-casa precisa estar sempre em dia com os seus afazeres:

"... a gente é muito cobrada em todos esses papéis, sabe? (...) Enquanto profissional você é muito cobrada porque você é mulher e mulher tem que fazer muito bem feito tudo o que faz. (...) eu vejo as minhas filhas a pequenos intervalos no dia. E elas estão me cobrando muito isso. (...) Se você é dona-de-casa, esposa, sabe, é como se... o marido nunca fala, mas é como se ele tentasse dizer pra gente: a escolha é sua trabalhar fora, então não deixe as coisas, o meu relacionamento com você piorar por causa disso. Ele não te cobra, ele acha até bonito, ele te valoriza muito pelo fato de ser profissional, sabe, você ser supervisora, diretora, professora: ele acha lindo. Mas, ao mesmo tempo, ele quase que te exige com o olhar que todo o seu papel fora de casa não interfira no seu papel."

A impressão que se tem é de um ser humano robotizado que fica correndo de um lado para o outro tentando atender a tudo e a todos - porque para isso foi programado - e tudo e todos querendo sempre mais. E a mulher sente-se em falta. Angustia-se por não cumprir o papel de boa-mãe e boa-esposa que a ideologia patriarcal lhe impõe. Tampouco corresponde ao papel idealizado de boa-professora: os alunos têm problemas que ela não sabe como resolver. Carrega consigo, enquanto profissional, a ideologia patriarcal de mãe-e-esposa-ardorosa, ser onipresente que a tudo resolve e a todos consola. Não se enxergando enquanto profissional que, para realizar sua tarefa a contento, necessita estar qualificada para tanto. Não percebendo isso - e essa percepção é negada à professora pelas condições de trabalho, e à mulher pelo mito do amor materno e da companheira ideal - aliena-se e não busca a qualificação; alienada, robotiza-se.

Contudo, e apesar de dividir e agendar seu tempo, a mulher-professora-esposa-mãe-dona-de-casa não consegue escapar aos conflitos gerados por essa outra jornada de trabalho - o sobre-

balho que a profissional do magistério leva para casa. O marido reclama, mesmo que "com o olhar", o tempo roubado pelo trabalho da esposa, de seu bem estar. E a professora tem que fazer muito "jogo-de-cintura" para evitar atritos:

"... se eu deixar de conversar com ele prá fazer um para-casa, corrigir um exercício, ele não gosta não. Não aceita não, sabe?"

Está tão internalizado na mulher seu papel de provedora de conforto ao marido que, embora ele cobre pouco, mesmo assim ela faz os trabalhos da escola estando ele presente:

"... Agora, o meu marido chegou, acabou. Aí eu já não tenho escola mais (...) Mas ele não é de cobrar muito não, graças a Deus!"

Apesar de todo "jogo-de-cintura" e diplomacia utilizados pela esposa-professora, ela nem sempre consegue contornar os conflitos gerados pela invasão da escola - lugar público - no lugar privado:

"Meu marido às vezes cria um caso danado: - vou colocar fogo nessa papelada toda - sabe? - Porque você só vive pra essa escola. Leva a cama, dorme na escola, almoça, fica lá de uma vez - sabe? Porque as vezes eu fico até tarde fazendo os meus exercícios de aula e às vezes eu não termino e de manhã eu vou, torno a fazer. Então ele não gosta de ficar vendo aquilo, sabe? (...) A gente esquece um pouco dos filhos da gente, sabe? A gente fica se dedicando demais aos alunos."

A esposa-mãe justifica a atitude do marido: "a gente esquece um pouco dos filhos da gente se preocupando mais com os filhos dos outros". No entanto, a professora-profissional não questiona o sobre-trabalho que ela leva para casa e que rouba o tempo de convívio com a família.

O homem-marido, criado com uma imagem de mulher-dona-de-sa-perfeita-mãe-e-esposa-amorosa, cobra que ela cumpra esse

el. A mulher, criada para ser esposa-e-mãe-perfeita, num estereótipo de feminilidade forjado pela ideologia patriarcal, estia-se por não corresponder a esse padrão:

"Entra totalmente assim, em parafuso, sabe por que? Fica totalmente conflitante, porque eu, assim, em casa, os meninos precisam assim como mãe. Eu não me sinto mãe. (...) O menino de 5 anos já toma banho sozinho, já veste pra ir pra escola, almoça, escova dente, praticamente já faz tudo sozinho. Não porque eu ensinei. Aprendeu sozinho porque eu, trabalhando em negócio de escola."

Para emancipar-se, sabe ter direito ao trabalho fora de casa. Mas, sabe que o trabalho fora de casa é necessário a sua formação, enquanto pessoa e profissional, e à renda familiar - apesar de, como vimos, escamotear esse fato. No entanto, é criada e cobra de si mesma um desempenho como mãe, esposa e dona-de-casa difícil de conciliar com o trabalho fora de casa, principalmente o trabalho de professora primária.

"... O conflito, Terezinha, dá, mas eu não sei dizer porquê, os meus filhos e o meu marido aceitam meu trabalho. Não parte deles a cobrança. A cobrança vem mais é de mim, da minha pessoa, entende? Eu poderia ser melhor esposa, eu poderia ser melhor mãe, porque a minha culpa vem de eu estar ausente 8 horas de casa. Mas eles já, meus filhos nasceram me vendo trabalhar, meu marido, quando começamos a namorar eu já era professora, então ele já se acostumou com o meu ritmo de vida e não me cobra muito não. A cobrança vem mais da minha pessoa."

A introjeção das características forjadas, para a mulher, pelo sistema patriarcal, se encontra presente na sociedade atual na forma tão "acabada", que a mulher alienada nessa ideologia incapacita-se por algo que extrapola a ela mesma. Projetada como imagem de protetora dos filhos, a mulher-mãe-professora, não se

te mãe, porque seu filho pequeno não necessita dela para
refas que ele pode, porque já é capaz para tanto, fazer
ticamente sozinho. Ela se auto cobra, culpa-se por não estar
casa as 24 horas do dia. Não se vendo no papel idealizado por
para ela pelo sistema patriarcal, sente-se menos mãe, menos
osa, mesmo quando não encontra resistência ao fato dela sair
casa para trabalhar.

Assim como a escola, espaço público, permanece junto com a
professora - em forma de tarefa e preocupação - quando ela vai
a casa, espaço privado, a casa também ocupa a professora
quando está na escola. Os mundos casa e escola, segundo alguns
poimentos, são um só - e realmente são espaços de um mesmo
ndo, o mundo da reprodução biológica e social, da espécie e da
cidade. Casa-escola-casa: nesses espaços a professora-mulher
ansita quase sempre sem estabelecer limites precisos:

"Acho que a gente fica assim tão ligada:
escola, escola-casa e casa-escola que, às
vezes, fica uma coisa só. Não sei. Porque a
gente fica aqui e fica lá, fica lá e vai
ficando aquela união. Então tudo daqui vai prá
lá, tudo de lá vem prá cá. O que acontece lá
vai prá escola, vem aqui, sabe?"

Casa e escola não são diferentes. A mulher transforma a
cola num segundo lar. Filhos e alunos se confundem: ela é mãe
e todos. **A função reprodutora da mãe biológica é complementada
pela reprodução social da mãe professora.** Ai, de fato, casa e
cola se confundem: a função da mulher-professora é a mesma.
rret (apud, APPLE) aponta a correspondência existente entre os
pos de ocupação onde frequentemente se concentram as mulheres e
divisão de trabalho na família. A saber:

"Os serviços, as profissões que envolvem

cuidados com alimentação e saúde, o serviço doméstico, o vestuário, as necessidades humanas, etc., são todos parte dessa relação entre o trabalho dentro e fora de casa." (op. cit., p.15)

No entanto, as professoras percebem uma diferença entre a ida da casa para a escola e desta para a casa. A invasão da escola no espaço doméstico da casa é aparentemente muito maior do que a presença da casa na escola. **Enquanto a escola vai para casa com tarefa e preocupação**, obrigando a professora-mulher-mãe-guarda-casa a dividir seu tempo em casa e constituindo-se numa outra jornada de trabalho, **a casa vem para a escola enquanto preocupação, como problema:**

"Eu acho que, muitas vezes a gente tem um problema e, de repente, é um problema tão sério que você não está conseguindo separar sala-de-aula com aquele problema, isso acontece demais (...) Muitas vezes a gente traz problema de casa repercutindo na escola, deixa repercutir. É uma falha da gente, né? Tem que saber equilibrar (...) um problema que a gente não conseguiu resolver e tal, tá deprimida naquele dia e não dá pra encarar quarenta e dois alunos numa boa. Então eu acho que isso acontece muito."

Novamente o sentimento de culpa. A professora, ao mesmo tempo que revela a interferência, ou melhor dizendo, a intersecção entre o público e o privado, pede desculpas por permitir que isso aconteça: "É uma falha da gente, né". Percebe a falha, como falta de equilíbrio essa intromissão de um espaço no outro. É a visão distorcida proporcionada pela organização capitalista do trabalho e da sociedade que faz com que as pessoas não se percebam enquanto sujeitos, mas como objetos sem vontades e sentimentos. Nem sempre se está bem, "não dá pra encarar quarenta e dois alunos numa boa" todos os dias.

o não é falha, não é falta de equilíbrio. E ser sujeito, ser
pode sofrer repressão ou alegrar-se. E estes sentimentos,
ções, são inseparáveis do ser humano.

O grau de interferência de um espaço no outro não é
ilibrado. A escola vai como sobre-trabalho (trabalho visível,
o sujeito a disfaces como os problemas); ela interfere muito
s na vida doméstica da professora-esposa-mãe-dona-de-casa, do
a casa na vida profissional, como ilustram os depoimentos:

"...Quando eu chego aqui é diferente, você
entendeu? E como se eu ficasse lá do lado de
fora (...) a partir da hora que você entrou
ali, quarenta meninos, não tem condição. Não
tem jeito nenhum. Ali você só vai pensar é
naquilo e tal. Então a escola interfere muito
mais na vida do que a casa aqui."

"...Eu acho que eu levo mais a escola pra casa
do que a casa pra escola."

o as atuais condições de trabalho que não permitem que a
professora reflita sobre sua vida doméstica: "a partir da hora
e você entrou ali, quarenta meninos, não tem condição". A
organização do trabalho à qual está submetida a professora não
mite que ela se veja como sujeito: aliena-a de seu trabalho e
sua vida como um todo.

Por outro lado, a professora nega a vinda da casa para a
cola. Isso se dá quando trabalhar fora significa fuga da casa,
jugo doméstico de lavar-passar-cozinhar-varrer-arrumar-
edecer. Nesse caso a professora-mulher prefere deixá-la do lado
fora do muro escolar:

"... pra mim não é interessante ficar na minha
casa, né? Venho trabalhar. E aqui eu chego, eu
acho bom demais."

"... quando eu estou aqui, eu nem lembro da
minha casa."

"A minha não vem não. Porque, pra mim, a escola é uma fuga do que eu passo na minha casa (...). a escola é uma fuga, é onde eu posso ir e ficar à vontade. Inclusive eu ri de X que ela virou e falou assim: ai que delícia que eu cheguei aqui na escola, esquece minha casa, minhas coisas, que coisa boa (...). a escola vai pra casa, mas a casa não vem pra escola."

A mulher-professora percebe a casa como prisão, lugar onde constantemente vigiada pelo marido, pelos filhos, pais, irmãos. Identifica-se com a escola, espaço público, onde se permitem comportamentos que não são admitidos em casa. Na escola está entre iguais - todas são mulheres. Em casa se encontra numa relação de dependência e subserviência ao marido, aos filhos e aos afazeres domésticos que é difícil de romper. Resiste trabalhando, indo para fora de casa, mesmo quando esse trabalho pouco rompe com a estrutura que determina ser a reprodução da mulher (COMBES e HAICAULT).

O trabalho fora de casa, por opção ou coação, é parte da vida da mulher-professora, e ela, cotidianamente, busca o equilíbrio entre os mundos da casa e do trabalho/escola. A meta é conciliar. E essa conciliação é entendida, ou se dá, de duas maneiras: **harmonizando e/ou separando os mundos casa e escola.**

Os depoimentos das professoras que afirmam conseguir separar o trabalho do lar, apontam para uma imagem de pessoa dividida: **ora mulher, ora professora**, como ilustram os depoimentos que seguem:

"... quando eu saio daqui acabou. A escola ficou pra trás. Então, lá em casa eu sou outra pessoa, sou dona-de-casa."

"Eu vejo que já consegui fazer uma separação, entendeu? Lá (escola) eu sou profissional, tá

(...) aqui na minha casa eu sou mulher, tá, no sindicato eu sou sindicalista, tá, a sindicalista profissional, você está entendendo? Mas isso tá muito misturado na cabeça das pessoas."

"... quando eu dedico eu separo tudo. E consigo. Consigo acompanhar o estudo do meu filho, consigo cooperar com o meu marido no trabalho, consigo colocar tudo o que é necessário dentro de uma casa. Nunca vim pra essa sala-de-aula sem planejar a minha aula, nunca entreguei um resultado nessa escola fora do dia. E isso foi em todo o meu trabalho (...). Eu não confundo nada."

Na realidade essa separação não é totalmente efetivada, sendo em vista que a escola vai - mesmo que elas não tenham consciência, ou não admitam - junto com essas professoras nos exercícios e provas para corrigir, nas aulas para preparar. A separação dona-de-casa x trabalhadora é um ideal a ser alcançado, uma vez que a ideologia capitalista e patriarcal faz acreditar que para ser uma dona de casa e/ou uma profissional competente, é preciso que corpo e mente estejam voltados unicamente para o trabalho a ser desenvolvido. A professora, na escola, é apenas professora - profissional; a mulher, em casa, é esposa, mãe e dona-de-casa. Não pode haver união das duas partes que, tampouco, podem participar de uma mesma relação. No entanto, **são permitidos pontos de intersecção** quando a mulher, em casa, precisa assumir o papel de professora para corrigir cadernos e provas e/ou preparar as aulas.

Algumas professoras, no entanto, demonstram a percepção de que, enquanto pessoas, são totalidades indivisíveis: são mulheres professoras e mães e esposas e donas-de-casa. A lógica capitalista do ser dividido em vários seres é contestada, como deixa claro o seguinte depoimento:

"... eu acho que tem que conciliar. Um pouquinho aqui, um pouquinho lá (...). É impossível a gente sair de dentro do corpo pra entrar na sala e nem em casa. Eu acho que tem que fazer parte. Não assim muito, né, um **infiltrando no outro totalmente**, assim, muito na vida um do outro. Eu acho que cada um tem seu lugar, sabe? Não é tirar totalmente porque isso é impossível, né, mas assim, conciliar, ter um tempo pra cada. Mas não desligar totalmente, porque desligando eu acho que não fica real, não fica coisa humana."

esse outro:

"Acho que a profissão, o trabalho, faz parte da vida, né? Então você não separa não."

Os depoimentos acima citados possibilitam **acreditar que é possível subverter a lógica capitalista e desobjetificar o trabalho da professora**. À medida que a professora demonstra perceber-se enquanto totalidade - ambígua como não poderia deixar de ser, porque nela se encontram em luta os contrários sujeito x objeto, alienação x emancipação, privado x público, mãe x trabalhadora, entre outros - a alienação já não se encontra tão terminada. Assim sendo, um projeto de pessoa pode ser gestado: mulher, a mãe, a esposa, a dona-de-casa e a professora podem atuar em uma só frente para a transformação da escola, da família e da sociedade, não importa a ordem. A professora não alienada percebe-se explorada enquanto trabalhadora e enquanto mulher. Porque conhece a lógica da proletarização do trabalho feminino, ela luta nessas duas frentes para subverter a lógica da submissão ao poder patriarcal e capitalista, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade.

SALA-DOS-PROFESSORES: onde se cruzam os espaços e a objetividade da OTE aparece.

A vida doméstica - casa, filhos, marido - é presença constante no cotidiano da professora-mulher. Mesmo quando trabalhar fora significa fugir de casa, as conversas sobre o dia-a-dia doméstico estão presentes nos raros tempos em que a professora tem, na escola, para descansar (hora do recreio) e para realizar outras atividades que não consegue fazer na sala de aula. De qualquer forma, a vida doméstica está presente na escola. Na sala-dos-professores a conversa invariavelmente gira em torno de casa - decoração, limpeza, receitas; dos filhos - educação escolar, traquinagens; do marido - brigas, sexo. A mulher-professora não consegue se desligar da mulher-esposa-mãe-mãe-de-casa.

Quando questionadas - aquelas que afirmaram que a casa não vem pra escola - sobre o significado daqueles papos, se não era uma forma de a casa vir pra escola, elas classificam essas conversas como falta de assunto e como terapia:

"É uma terapia, um alívio, eu acho que sim. Porque todo mundo que chega aqui conversa, você vê pelo olhar, pelo final de conversa, que a pessoa está mais leve. Eu acho assim, tem dias que eu chego aqui, eu vejo as minhas colegas: ah! porque é isso, é isso, é isso. Realmente eu fugi disso, mas é mesmo ... é como uma terapia."

"Eu acho que é falta de assunto, né?"

Os temas mais frequentes nos bate-papos são os relacionados, em primeiro lugar, à casa, empregada, filhos, receitas, etc. Os filhos tanto são temas de conversa, como vêm com a mãe-professora para a escola. É frequente encontrar no

derno de anotações das observações feitas na escola, que esta
aquela professora trouxe os filhos junto. O capitalismo, ao
mesmo tempo que necessita da força de trabalho feminina,
rateia-a transformando a mulher numa trabalhadora pela metade,
de segunda categoria, na medida que nega uma estrutura
equilibrada para o cuidado dos filhos. Bem como, na medida que nega
a ruptura do sistema patriarcal, que determina ser
responsabilidade da mulher o cuidado da casa e da prole, e
determina ser a casa - espaço privado - o lugar por excelência da
mulher. Dessa forma, qualquer imprevisto com o horário do filho,
vem com a mãe para o trabalho.

"Hoje de manhã X trouxe sua filha para a
escola. A menina não teve aula hoje por causa
do feriado. Outro dia Y trouxe o filho. E
assim que cheguei no dia do aniversário de M,
Z trouxe a filha que já é moça e ajuda a mãe e
as professoras."

"Y conta as peripécias da filha adolescente
com as paqueras."

"B fala da filha que nasceu linda, mas com o
cabelo arrepiado." (fragmentos do caderno de
observação)

Casa, empregada e receitas vêm juntas, em tom de orgulho,
na maioria das vezes, em tom de reclamação. Informações são
trocadas: o melhor supermercado, onde os preços estão mais em
conta; a irmã da empregada que poderia trabalhar para outra
professora; receitas de bolo, de salgado, de chá para prisão-de-
barriga, de como utilizar melhor a máquina de lavar roupa, de como
lavar jeans na máquina sem precisar escovar antes, lavar mancha
de sangue ou gordura, etc. As professoras sentem-se orgulhosas
quando recebem elogios quanto à comida que fazem:

"X, na festa ficou de passar as receitas das mousses que fez. Alguém comentou que rodaria no mimeógrafo e distribuiria pro pessoal. Era, parecia, motivo de orgulho para X o fato do pessoal elogiar as mousses. Perguntava constantemente se estavam gostando."

"Y trouxe, para o recreio, um pão recheado que ela fez. Passa a receita para Z e A."
(fragmentos...)

reclamam das horas que passam diante do fogão:

"L conversa com a moça da secretaria sobre as comidas que fez este final de semana para pôr no freezer. Aproveita e fala sobre os temperos que coloca. Reclama dos finais de semana que passa fazendo comida." (fragmentos...)

Ambíguas, demonstram orgulho das atividades domésticas que fazem com esmero, e reclamam da fadiga, do tempo monótono e solitário, que as mesmas atividades exigem delas. Ao mesmo tempo, socializam a comida gostosa, o trabalho rápido e eficiente para o preparo das mesmas. **A margem da lógica capitalista do individualismo, buscam juntas - na troca de receitas e informações - soluções e formas de racionalizar o trabalho doméstico**

Em segundo lugar na frequência dos temas de conversa na sala-dos-professores, estão os que dizem respeito à afetividade da professora-mulher. Os relacionamentos com maridos, namorados e filhos vêm à tona. A viagem de fim-de-semana com o marido e o filho, o bar da moda frequentado com o namorado dão ao papo um tom leve e prazeroso. Mas são nas conversas em que discutem as relações sexuais, essas mais frequentes, que o privado - secreto - se impõe ao público. Também aqui a ambiguidade é traço marcante na fala das professoras. O sexo aparece na maioria das vezes, em tom de galhofa, nas piadas e nas brincadeiras que fazem

as com as outras. No entanto, é igualmente conversa séria e, nesses momentos, as professoras falam de medos, tabus, vergonhas e frutos de uma educação onde a sexualidade da mulher é reprimida, negada.

O cansaço decorrente do corre corre da rotina da mulher-professora-dona-de-casa-mãe-esposa faz com que ela perca o interesse pela relação sexual, diminua a libido:

"X conta os casos da noite: os encontros e desencontros com o marido. Fala da exigência do duplo trabalho (escola e casa) e do cansaço que ele provoca, provocando, no final do dia, a falta de vontade para a relação sexual."
(fragmentos...)

MURARO (1983), estudando a forma como se dá a inserção no mundo da mulher operária e camponesa, constata que " a palavra descanso não aparece no discurso destas mulheres " (p.251) e denuncia a dupla e tripla jornada de trabalho à que o sistema capitalista e patriarcal submete essas mulheres. A professora-mulher-mãe-dona-de-casa-esposa, cansada do trabalho profissional, ainda tem, ao chegar em casa, além do sobre-trabalho característico da profissão, todas as tarefas domésticas por fazer:

"Y reclama do cansaço, do trabalho que tem para fazer em casa. Diz que ontem passou 19 calças e enumera as várias atividades que tem para fazer no seu dia a dia. Quando chega na escola está cansada. Quando chega em casa está cansada. É um círculo vicioso."
(fragmentos...)

O corre-corre, característico do cotidiano ao qual se submete, faz com que a professora-mulher não tenha sequer tempo para si:

"Y reclama que já fazem quatro meses que não faz pedicure." (fragmentos...)

O tempo gasto para algo tão banal, quanto "fazer pedicure", poderia significar um tempo de relaxamento para a professora primária, escrava da profissão e da casa. Essa falta de tempo para si concorre para a efetivação da alienação da professora-mulher. Da professora, na aceitação passiva da organização do trabalho à qual está submetida, e da mulher, do mesmo modo, na passividade com que ela conforma-se à estrutura de hierarquia e poder masculino, característico do patriarcalismo.

As conversas da hora do recreio, na sala-dos-professores, são ricas para compreender o universo da mulher-professora. À sua emancipação da servidão do lar, bem como a compreensão de si mesma como ser independente e criativo, passa pela saída de casa e a mulher trabalhar fora (BEAUVOIR). No entanto, o tipo de trabalho que lhe reserva a sociedade faz com que ela permaneça ao nível da reprodução. Isso se observa, como já discutido anteriormente, nas ocupações destinadas à força de trabalho feminina no mercado de trabalho. Reprodução que, no modo de produção capitalista, está subordinada à esfera da produção. Isto é, ao invés de os seres humanos produzirem bens para subsistir e se perpetuar, caso a produção estivesse organizada em função da reprodução, "são as modalidades da produção que determinam ainda as modalidades da reprodução" (COMBES/HAICAULT, op. cit., p.25).

A participação diferenciada dos sexos na produção e na reprodução estrutura a relação entre o homem e a mulher sobre uma base tanto política, quanto econômica. Dessa forma, "a designação

prioritária das mulheres para a reprodução sempre foi acompanhada de sua exclusão do campo sócio-político" (Idem, p.26). O que, juntamente com a sobrecarga de trabalho que a mulher tem na esfera doméstica (que é resultado, também, dessa exclusão), pode vir a ser, entre outros, elemento explicativo da pouca organização de classe da professora primária, bem como possibilita a compreensão da ambiguidade presente na fala das entrevistadas.

Ao que tudo indica, o cotidiano da professora primária tem dificultado a ela a obtenção de elementos teórico-práticos para a subversão da lógica patriarcal e capitalista à qual está submetida. No entanto, nem tudo é determinado e controlado no dia-a-dia da mulher-professora. As conversas na sala-dos-professores e as falas nas entrevistas, a participação no movimento docente (embora tímido), revelam que elas sabem que são submissas e dependentes e buscam libertar-se. Fazendo "jogo-de-cintura", tentando equilibrar, socializando problemas e soluções, as professoras caminham, devagar - às vezes quase parando, é verdade - procurando ser sujeitos no trabalho e no lar.

CONCLUSÃO

Considerando as representações que os sujeitos fazem da organização do trabalho na escola e do trabalho docente de modo específico, tal como foram apresentados nos capítulos III e IV, sente-se a necessidade de retomar alguns pontos anteriormente analisados para que outras indagações possam surgir acerca do trabalho da professora das séries iniciais no que diz respeito aos binômios competência/incompetência, qualificação/desqualificação, formação/deformação.

Nesse sentido, a primeira questão a ser colocada se refere às relações que a professora estabelece com os demais sujeitos da OTE. Na forma como a escola está organizada, encontram-se elementos que indicam uma forte burocratização e hierarquização das relações, bem como os princípios tayloristas de fragmentação e controle do trabalho desenvolvido no seu interior.

A professora se relaciona, na maioria das vezes, de forma passiva e submissa à ação da administração e das especialistas - que na OTE se encontram hierarquicamente acima dela, exercendo funções de controle e direção das atividades por ela desenvolvidas. Parece que interiorizou a necessidade da presença desses sujeitos no seu trabalho. Aceita ser dirigida e comandada, concebendo a si própria como trabalhadora sem idéias, dividida. Na taylorização de seu trabalho, enxerga sua ação de forma parcelada; precisa dos olhos de outro para ver a totalidade de sua ação. Aprende a ser passiva diante do controle e vê como

normal o "não saber fazer".

A administração e as especialistas por sua vez não vão ao cerne das questões que aparecem no cotidiano escolar. Têm uma ação de negação do conflito e de individualização das relações, com exceção da supervisora da tarde e da orientadora, as quais procuram realizar um trabalho coletivo, que não negue os conflitos e que horizontalize as relações. Entretanto a timidez desse trabalho faz com que o confronto não apareça e que a professora perceba-o como sem sentido.

Os pais e alunos, nessa escola, são também sujeitos participantes da OTE e como tal influenciam fortemente seu cotidiano. São os pais que sustentam a escola e, à medida que fornecem a infra-estrutura para o trabalho pedagógico nela desenvolvido, sentem-se no direito de controlar a qualidade desse trabalho. São os pais quem avaliam a competência da professora. Ela sabe que eles controlam o seu trabalho através dos cadernos dos filhos e, de certo modo, organiza e planeja sua aula de acordo com o referencial deles, acatando o julgamento que fazem como padrão de qualidade.

O controle que os sujeitos da OTE exercem sobre o trabalho da professora determina, de certo modo, as relações entre elas e suas colegas: as relações individualizadas estabelecidas pela administração e especialistas são também incorporadas nas relações que se estabelecem entre elas. A falta de um trabalho coletivo, com relações sociais mais igualitárias, proporciona uma forte competitividade entre as professoras, o que é referenciado pela atitude dos pais que comparam o trabalho desta com o daquela. No afã de mostrar competência, a professora tenta

apoderar-se de uma técnica mais específica, ou de um determinado desenho, transformando o seu uso como exclusivo dela e negando-se a compartilhar planos de aula e matrizes com a colega.

A competência técnica, dessa forma, se revela um "slogan" ideológico, à medida que encobre para a professora a divisão do trabalho que está submetida. Exige-se dela conteúdo e método, quando estes são de domínio dos especialistas em educação. Assim, a professora tenta afirmar-se como competente, anulando o trabalho da colega, o que contribui para o aprofundamento das relações individualizadas e hierarquizadas, características da taylorização da organização do trabalho.

Entretanto, cabe salientar, que nem tudo é submissão. A professora resiste, burlando ordens, fazendo o jogo do "faz-de-conta-que-aceita-a-sugestão" e, na sala de aula, realiza o que parece ser o melhor, como é relatado no seguinte depoimento:

"... eu levo assim: eles falam, eles tudo bem, mas continua do mesmo jeito (...) tem que ser, realmente, atriz."

Essa representação (no sentido teatral do termo) pode ser uma maneira que a professora encontra de resistir à perda e desvalorização de seu saber fazer. Nesse caso, a burla é uma forma de resistência, à medida que revela o desejo de não apenas reproduzir o que os pais, especialistas e direção desejam. Pode ser uma tentativa de resgatar o saber fazer que outrora foi de sua propriedade e que a taylorização do trabalho fragmentou. No entanto esse jogo, nessa escola, é praticado solitariamente e a resistência pode, muito facilmente, ter sua capacidade transformadora anulada. Enquanto jogar sozinha a professora nada

mais poderá fazer senão jogar.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito à influência que os pais exercem no cotidiano do trabalho da professora e da escola como um todo. A participação dos pais não anula a função reprodutora e disciplinadora da instituição escolar. O saber fazer pedagógico dos pais é aquele presente no ideário burguês de educação que tem por objetivo a perpetuação das relações sociais de produção e da cultura na sociedade capitalista.. Entretanto, a presença deles na escola pode fazer com que a mesma se expanda para além de seus muros e que se abra para as formas de relações sociais existentes fora de seus portões. Assim, junto com os pais é possível que venham as formas de organização populares que, dentro da escola, podem desencadear um processo de transformação da OTE, instituindo relações sociais mais igualitárias.

Outra questão a ser colocada diz respeito a relação que as professoras estabelecem com os meios e com as condições de trabalho a que são submetidas no cotidiano da OTE.

Em relação ao Colegiado, muito embora sua função original seja a de impulsionar a democratização das relações que se dão no interior da escola, sua função concreta direcionou-se para ser órgão de apoio da direção e como tal, instrumento utilizado para respaldar as decisões autoritárias da Secretaria Municipal de Educação e da própria direção. Entretanto, a reestruturação proposta pelo novo secretariado municipal de educação propiciou momentos de reflexão coletiva e de busca de consenso para as questões do cotidiano escolar. Nesse sentido, o Colegiado revelou-se uma instância educativa para a fomentação de uma nova organização do trabalho, na qual se privilegiam o trabalho

coletivo, onde as relações se horizontalizem e os "saberes" e "fazeres" se juntem num só "saber fazer" que devolve à professora parte da competência técnica que ela necessita para desenvolver um trabalho consequente e de qualidade.

A Reunião Pedagógica, em que pese o esforço de alguns sujeitos em modificá-la, educa a professora para a passividade, subserviência e submissão, fazendo com que ela se acomode ao cotidiano autoritário e vigilante da OTE e encontre na indiferença (conversas paralelas, olhar fotografias ou corrigir cadernos durante as reuniões) uma forma de resistir. Essa resistência, no entanto, não lhe trará de volta a competência que os pais exigem que tenha e tampouco possibilitará a construção de uma outra competência, essa mais voltada aos interesses de transformação das relações sociais na sociedade e no interior da escola. Ao contrário, agravará cada vez mais o estado de alienação em que se encontra, uma vez que não é refletida.

O Mimeógrafo é o meio de trabalho que mais aparece no dia-a-dia da escola. É elemento-chave na organização do trabalho dessa escola. É instrumento de controle: em relação aos pais, que comparam a quantidade e a qualidade das folhas mimeografadas; em relação à supervisão, que ao passar o visto nos estênceis tem uma visão global das salas, podendo não apenas fiscalizar a execução do conteúdo e o cumprimento do programa, mas também, controlar ideologicamente o conteúdo trabalhado. Através do Mimeógrafo mantém-se o projeto político pedagógico da escola e o poder do especialista sobre o trabalho da professora. Seu uso está relacionado com o aproveitamento do tempo em sala-de-aula. Na

forma taylorizada da organização dessa escola, a racionalização do tempo é essencial. Nesse sentido, o Mimeógrafo substitui o quadro-negro, agilizando e diminuindo a porosidade no trabalho da professora que, ao invés de "perder tempo", passando a lição no quadro e esperando os alunos copiarem, em "dois minutos" entrega a folha mimeografada e prossegue sua aula com a explicação e os exercícios.

A democratização da educação passa pelo acesso das camadas populares ao saber escolar. Cabe à escola e à professora se organizarem para atingir tal objetivo, utilizando, para esse fim, todos os recursos didático-metodológicos, incluindo o mimeógrafo. No entanto, dependendo da forma como a escola organiza o seu trabalho, o Mimeógrafo pode ser um instrumento de re-educação da professora e de controle do trabalho docente. Através dele ela aprende a aproveitar melhor o seu tempo, não para refletir, aprofundar e/ou modificar sua ação, mas para agilizar e impor racionalidade ao seu fazer.

A introdução dos princípios tayloristas da divisão do trabalho e a adoção de novos métodos e técnicas de ensino na educação brasileira deram-se de forma complementar e sobreposta à veiculação de noções de patriotismo e exaltação da nobreza da missão de ensinar. Desse modo, o exercício do magistério continuou sendo para a professora, apesar das mudanças na OTE, a materialização de uma missão. Entretanto, o cotidiano do seu fazer já não coincide com essa visão romantizada do mestre. A mística criada em torno do ato educativo e da carreira cai, sendo gradativamente congelada, conforme vão se deteriorando o salário e as condições de trabalho como um todo. O salário aparece como

elemento determinante cada vez mais forte na vida da professora. Apesar de todo amor, de todo ideal, as preocupações entram com ela na sala-de-aula e interferem na execução de sua atividade.

A capa mística de amor e dignidade, na qual foi revestido o trabalho de ensinar, e que durante algum tempo garantiu um fazer racional e qualificado por parte do trabalhador do ensino, não resiste às péssimas condições de trabalho e de salário. O ideal, apesar de desgastado, ainda permanece, porém já não silencia a fala sobre as condições e as relações de trabalho a que a professora se encontra submetida no cotidiano escolar. A professora já não trabalha feliz e contente. A qualidade de seu fazer é alterada em função de seu salário.

A relação entre Escola e Secretaria Municipal de Educação aparece de maneira distante. Entretanto, essa distância é uma forma de a SMED se fazer presente na OTE, determinando ordens e controlando seu cumprimento e, ao mesmo tempo, evitando o conflito que essas ordens podem suscitar. A professora ressentir-se da forma hierarquizada como a SMED se relaciona com a escola. Sente necessidade de uma relação mais pessoal; quer ser valorizada enquanto indivíduo; sente necessidade de não ser apenas uma peça de engrenagem, um fragmento de um todo. Sentir-se sujeito para a professora passa pela sua valorização enquanto profissional, valorização entendida aqui enquanto elogio e conhecimento pessoal. Não são mencionadas condições de trabalho mais adequadas e melhores salários, nem mesmo maior autonomia. A professora vive a dualidade pela qual passa o magistério, mais especificamente o magistério das séries iniciais do primeiro

ou: definir-se enquanto profissão ou vocação.

Uma outra questão ainda, a ser colocada, relaciona-se ao trabalho da professora, mais especificamente o trabalho do magistério das séries iniciais como uma ocupação na qual a presença da força de trabalho feminina se dá de forma massiva. Isto para APPLE (1988), intervém na configuração da organização do trabalho escolar.

A escolha pelo magistério por um número crescente de mulheres é justificada: 1) pela correlação entre o ato de ensinar e o cuidado com crianças, função essencialmente feminina no interior da família; 2) pela flexibilidade com que a carreira do magistério permite à mulher conciliar os papéis de dona-de-casa e profissional; 3) pela ideologia que alega ter o salário da mulher caráter complementar no orçamento familiar, o que legitima também a deterioração salarial que vem sofrendo o professorado.

Para a professora, sujeito da pesquisa, os espaços da casa e da escola não são diferentes. A mulher transforma a escola num mundo lar. Filhos e alunos se confundem: ela é mãe de todos. A função reprodutora da mãe biológica é complementada pela produção social da mãe-professora. Ali, de fato, casa e escola confundem: a função da mulher-professora é a mesma. No entanto, é percebida uma diferença entre os movimentos da casa para a escola e desta para a casa. A invasão da escola no espaço doméstico é aparentemente maior. Enquanto a casa vai para a escola como preocupação, a escola vai como sobre-trabalho (trabalho visível, não sujeito a disfarces como os problemas), interferindo muito mais na vida doméstica da professora-mãe-posa-dona-de-casa, do que a casa na vida profissional.

O trabalho fora de casa, no entanto, é parte importante e necessária na vida da mulher-professora e ela, cotidianamente, busca o equilíbrio, ora harmonizando, ora separando os mundos da casa e do trabalho/escola. Nos bate-papos na sala-dos-professores, socializa receitas e discute a educação dos filhos, trata problemas com empregada, o relacionamento com o marido ou morador, etc. À margem da lógica capitalista do individualismo, busca junto com as colegas soluções e formas de racionalizar o trabalho doméstico.

Concluindo, pode-se afirmar, segundo a análise dos dados obtidos, que a OTE age sobre o trabalho da professora terminando em certa medida a qualidade da atividade por ela realizada. Assim sendo, a competência/incompetência técnica da professora deve ser analisada em vista do projeto político-pedagógico da organização do trabalho escolar em que ela está inserida.

Cabe salientar que essa ação não é unilateral. A professora, por sua vez, pode agir sobre a OTE, modificando-a. Entretanto, se sua ação for isolada, poderá ser anulada e se converter em esforço inútil. A OTE será mais facilmente modificada se a ação for fruto da discussão e do trabalho coletivo dos professores da escola que, no confronto dos interesses presentes no cotidiano escolar, obtenham o consenso na busca de uma prática contra-hegemônica. Esta ação coletiva poderá transformar as relações hierarquizadas que configuram a atual organização do trabalho escolar.

Finalizado o momento de redação dos resultados da análise dos dados da pesquisa, questões ficam ainda por responder a respeito do potencial educativo da organização do trabalho coletivo na formação/deformação do profissional do ensino, mais especificamente da professora das séries iniciais.

Os dados colhidos na pesquisa de campo dizem respeito às relações que a professora estabelece, no cotidiano escolar, com as colegas e os demais sujeitos da OTE. Não houve a preocupação em verificar o alcance da influência da organização do trabalho coletivo na prática diária da professora na sala-de-aula e tampouco, houve a preocupação em analisar a relação que ela estabelece com o programa de ensino. Essas questões, entre outras, foram apenas tangencialmente tocadas no decorrer desse estudo, no entanto, é mister que sejam estudadas com mais vagar para que a escola e o trabalho que nela é desenvolvido possam ser compreendidos em sua totalidade.

T. ouvia

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D. B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. 2ed. São Paulo, Brasiliense, 1987. p.77-84.
2. ALTHUSSER, Louis. **Análise crítica da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
3. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
4. ANDRE, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
5. APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.64, p.14-23, fev.1988.
6. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.60, p.3-14, fev.1987.
7. ARROYO, Miguel G. **Do compromisso político à competência técnica**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, s.d. (Texto elaborado para o Curso de Especialização de Docentes e Especialistas da Escola Normal)
8. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1985.
9. **A organização do trabalho na escola primária e na escola normal**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, s.d. (Texto elaborado para o Curso de Especialização de Docentes e Especialistas da Escola Normal)
10. **Quem de-forma o profissional do ensino?** **REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC**, Brasília, v.16, n.58, p.7-15, out/dez. 1985.
11. BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. Mexico: Siglo Veintiuno, 1986.
12. BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 6ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. V.1

13. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 6ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. V.2
14. **Para uma moral da ambiguidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, s.d. 136p.
15. BECK, Leda. O trabalho desumano. **INFO**, Rio de Janeiro, v.4, n.52, p. 8-12, mai. 1987. (Entrevista com Christophe Dejours)
16. BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Regimento das escolas municipais. Belo Horizonte, 1988.
17. BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
18. BOBBIO, N. ALIENAÇÃO. IN: **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
19. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
20. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
21. BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. La reproducción de la división del trabajo. In: **La meritocracia y el coeficiente de inteligência: una nueva falacia del capitalismo: el IQ en la estructura de classes en los Estados Unidos.** Barcelona: Anagrama, 1972.
22. **Schooling in capitalist america.** New York: Basic Books, 1979.
23. BRUNER, Anita. O sexo da ocupação: considerações teóricas sobre a inserção da mão de obra feminina na força de trabalho. **REVISTA BRASILEIRA DE CIENCIAS SOCIAIS**, v.8, n.3, p.20-38, out. 1988.
24. BRUSCHINI, Cristina. **Tendências da força de trabalho feminina brasileira nos anos setenta e oitenta: algumas comparações regionais.** São Paulo: FCC/DPE, 1989. (Textos da FCC, 1)
25. 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.
26. CHASIN, Ester. **Educação e ideologia.** Notas da aulas ministradas no mestrado em educação da FAE/UFMG em 1988.
27. CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

28. **Repressão sexual, essa nossa (des)conhecida.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
29. CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 3 ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.
30. COMBES, D. & HAIACAULT, M. **Produção e reprodução: relações sociais de sexos e de classes.** In: BULFORD, A. K. et al. **O sexo do trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.23-43.
31. CUNHA, Luiz Antônio. **Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica.** **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE,** Campinas, n.4, p.79-110, set. 1979.
32. **A simbólica violência da teoria.** **CADERNOS DE PESQUISA,** São Paulo, n.43, p.55-7, nov. 1982.
33. DE DECCA, Edgar S. **A Ciência da Produção: Fábrica Despolitizada.** **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA.** São Paulo, v.3, n.6, p.47-79, set. 1983.
34. DUARTE, Mariza R.T. **Trabalho de ensinar: pedagogia para a professora.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1988. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988.
35. ENGUITA, Mariano F. **La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización.** Madrid: Universidad Complutense, s/d.
36. **Educação e teorias da resistência.** **EDUCAÇÃO E REALIDADE,** Porto Alegre, v.14, n.1, p.3-16, jan/jun. 1989.
37. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
38. ERAZO, F.V. **Alienación y política.** **REVISTA DE FILOSOFIA,** Santiago, v.25-26, p.57-68, nov. 1985.
39. ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas.** 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
40. FERREIRA, C.G. **Processo de trabalho e relação salarial: um marco teórico-analítico para o estudo das formas capitalistas de produção industrial.** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1987. (texto para discussão, No.37)
41. FLEURY, A.C.C. **Organização do trabalho na indústria: recolocando a questão nos anos 80.** In: FLEURY, M.T.L. & FISCHER, R. M. **Processo de trabalho no Brasil.** São Paulo: Atlas, 1985. p.51-66.

42. FLEURY, A.C.C. & VARGAS, N. Aspectos Conceituais. In: **Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar: sete casos brasileiros para estudo.** São Paulo: Atlas, 1983. p. 17-37.
43. FREIRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.
44. GARCIA, D. F. & SILVA, M.A. Alternativa para a supervisão educacional a nível de unidade escolar. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, Belo Horizonte, n.2, p.28-34, dez. 1985.
45. GATTI, Bernardete A. Sobre a formação de professores para o 1o. e 2o. graus. **EM ABERTO**, Brasília, v.6, n. 34, p.11-5, abr./jun. 1987.
46. GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.
47. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
48. GOULART, Iris B. **O espaço não-docente no fazer pedagógico.** Belo Horizonte: FAE/UFMG/CNPq, 1989. (Relatório de Pesquisa).
49. **Psicologia da educação: considerações sobre seu papel e alternativas para sua abordagem.** **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, Belo Horizonte, n.10, p.37-41, dez. 1989.
50. GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
51. GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** 4.ed. Porto Alegre: L & PM, 1983.
52. HELLER, Agnes. O Futuro das Relações Entre os Sexos. IN: CERRONI, V. et al. **A crise da família e o futuro das relações entre os sexos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971, p. 216-
53. HYPOLITO, Alvaro M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.** Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1990. (Trabalho de conclusão da disciplina Educação e Trabalho, ministrada pela Professora Leila de Alvarenga Mafra, no Mestrado em Educação).
54. KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
55. LA BRECQUE, Richar. A Teoria da Correspondência. **EDUCATIONAL THEORY**, v.3, n.28, p.194-201, summer, 1978. Tradução de Leila Alvarenga Mafra. (mimeo)

56. LOBO, E. Souza. **Feminismo e Sindicalismo: o privado invade o público.** DEBATE SINDICAL, Sgo Paulo, v.3, n.10, p.5-11, maio 1989.
57. LOPES, Maria dos Anjos. **Do pátio da escola às passeatas de rua.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1987.
58. LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 1985.
59. MACHADO, Antônio Berto. **Fábrica X Escola: identidades e especificidades de uma relação: algumas reflexões.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.7, n.13, p.101-15, jul./dez. 1989a.
60. _____ . **Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso.** Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1990.
61. _____ . **Reflexões Sobre a Organização do Processo de Trabalho na Escola.** EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, v.4, n.9, p.27-31, jul.1989b.
62. MAFRA, Leila de A. (coord) **O ensino de 2o. grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas - 2a. etapa.** Belo Horizonte, FINEP, 1989. v.1 (Relatório Final do Projeto)
63. MAIA, E.M. & GARCIA, R.L. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola.** São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção "Espaço", 06)
64. MARX, Karl. **O Capital.** 5ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Edição Resumida por Juliam Borchartt)
65. MASCITELLI, E. ALIENAZIONE. In: _____ . **Dizionario dei termini marxisti.** Milano: Vaugelista Editora, 1977.
66. MELLO, Guionar N. de. **Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Educação Contemporânea)
67. MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
68. MOTTA, F.C. Prestes. **Organização e poder: empresa, estado e escola.** São Paulo: Atlas, 1986.
69. _____ . **O que é burocracia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos)

1. MUCHAIL, Salma T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, Janine (org.). **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 196-208.
2. MURARO, R.M. **Sexualidade da mulher brasileira, corpo e classe social no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
3. NEVES, Magda. **Condição feminina - condição operária: um estudo de caso sobre operárias textéis**. Belo Horizonte, DCP/UFMG, 1983. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) - Departamento de Ciências Políticas, Universidade Federal de Minas Gerais, 1983.
4. NOSELLA, Paolo. A dialética da administração escolar. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v.4, n.11, p.92-8, jan. 1982.
5. PAIXÃO, Lea Pinheiro. **A representação da prática pedagógica**. Rio de Janeiro: PUC, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica.
6. PALLOIX, Christian. O Processo de Trabalho: do fordismo ao neofordismo. In: TRONTI, Mário et. al. **Processo de trabalho e estratégias de classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.69-97.
7. PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
8. PEIXOTO, Anamaria C. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo: Loyola, 1983. (Coleção "Educ-Ação", 9)
9. PENA, Maria Valéria J. **Mulheres e trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
10. PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
11. _____ . A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. **REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**, São Paulo, v.11, n.1/2, p.149-72, jan./dez. 1985.
12. PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.
13. PETROVIC, Gajo. ALIENAÇÃO. In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
14. PRIVADO/Público. In: COLEÇÃO Enciclopédia. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1989, v.14.
15. RASIA, J. M. Pedagogia e Educação ou de como Falar Sobre o Obvio. **CADERNOS DO CEDES**, São Paulo, v.1, n.2, p.9-27, 1980.

6. RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
6. RIU, F. La Alienación como Concepto Sociológico. **REVISTA VENEZOLANA DE FILOSOFIA**. Caracas n.7, p.99-117, 1977.
7. SÁ, Nicanor Falhares. O Aprofundamento das Relações Capitalistas no Interior da Escola. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.57, p.20-9, maio 1985.
8. SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.
9. **Escola e democracia**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
6. Sobre a natureza e especificidade da educação. **EM ABERTO**, Brasília, v.3, n.22, p.1-6, jul/ago. 1984.
1. SEGNINI, Lilian R.F. Taylorismo: uma Análise Crítica. In: BRUNO, Lúcia & SACCARDO, Cleusa. **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. p.81-8.
2. SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
3. STOLCKE, Verena. Mulheres e Trabalho. **ESTUDOS CEBRAP**, n.26, p.80-117, 1980.
4. TAYLOR, F.W. **Princípios da administração científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 1987.
5. TEIXEIRA, M.C.S. Administração e Trabalho na Escola: a questão do controle. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**, Brasília, v.66, n.154, p.432-47, set./dez. 1985.
6. TRAGTEMBERG, Mauricio. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Atica, 1980.
7. Relações de poder na escola. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, Campinas, v.7, n.20, p.40-5, jan./abr. 1985.
8. VELLOSO, J. R. Socialização e Trabalho: escola e produção capitalista. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, Campinas, v.2, n.7, p.141-57, set. 1980.
9. WIEZZER, Moema. **O problema não está na mulher**. São Paulo: Cortez, 1989.
100. WHITAKER, Dulce. **Mulher & homem: o mito da desigualdade**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.