

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JOSÉ ERNANDI MENDES

PROFESSOR MUNICIPAL:
ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS

FORTALEZA

2005

JOSÉ ERNANDI MENDES

**PROFESSOR MUNICIPAL:
ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Ângela Terezinha de Souza Therrien

FORTALEZA

2005

JOSÉ ERNANDI MENDES

PROFESSOR MUNICIPAL:
ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira.

Data da aprovação: ___ / ___ / 2005.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ângela Terezinha de Souza Therrien – Orientadora
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Alba Pinho de Carvalho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Marcília Chagas Barreto
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^a. Dr^a. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri – URCA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará – UFC

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta”.

Paulo Freire

Aos meus filhos Pedro, Maíra e Ana Clara,
amores eternos da minha vida.

Ao Seu Antônio, meu sogro (*in memoriam*), sua
presença sempre agradável e constante, me
dava tranqüilidade.

À companheira Sandra, a boa rotina de um
grande amor.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da rede pública municipal de educação de Aracati, que dispuseram suas vidas e visões de mundo em ricos e emocionantes memoriais.

À professora Ângela Souza, que diante do meu descompasso, soube ser serena, sábia e solidária, orientando-me na realização da tese e me ajudando na vida.

Às professoras Alba Pinho de Carvalho, Marcília Chagas Barreto, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ana Maria Lório Dias, que amavelmente dedicaram sua competência na composição da banca examinadora, e aos professores Ozir Tesser e Socorro Lucena, por suas valiosas contribuições nas qualificações que precederam a defesa de tese, à qual não puderam fazer-se presentes por motivos particulares de força maior.

À minha companheira Sandra, que juntos dividimos a dor de momentos difíceis e o prazer de estarmos um ao lado do outro, sendo também uma qualificada interlocutora de toda hora.

Ao meu filho Pedro, que se revelou amigo maior, compartilhando conquistas, fragilidades, dúvidas e pontos de vista sobre tudo, o mundo e nós.

À minha filha Maíra, de genética inquietação e rebeldia, quase entendeu o que é um doutorado, compreendendo o tempo que este lhe roubava de nós.

À minha filha Ana Clara, que me fez sentir mais humano nas canções desafinadas que ouvia de mim antes de dormir. Também às suas primas Cecília, Camila, Rebeca e Renata e ao Caio que junto com o barulho traziam também paz com suas presenças.

Aos amigos Maurício Holanda Maia e Lúcia Helena Brito, que me deram o combustível de uma amizade sincera e imprescindível.

Ao meu pai Zé Mendes e à minha mãe Mirian, pela solidariedade de sempre e a torcida de toda hora.

Ao meu sogro Seu Antônio *in memoriam*, pelo qual mantenho grande carinho.

À minha sogra Doralice, pelos cuidados comigo, Sandra e os meninos.

À minha irmã Das Dores, de solidariedade e competência sempre disponíveis.

Às irmãs Corrinha e Ângela, que amavelmente abrigaram Ana Clara em muitos dias de tempo curto.

Aos irmãos Heitor, Eriberto, Humberto e Joelma, que torceram o tempo todo e vibraram entusiasticamente com a difícil conquista.

Às cunhadas Girlene (Zilná), Benmunda e Paloma e aos cunhados Marcos, Paulo, Eduardo e Osterne, e, à Dona Telma e Zildene, pelo apoio com meus filhos.

Aos amigos Roberval e Meirinha, Jânio e Jane Leda, Nelson e Fatinha Vasconcelos, Célia Brito e Rosimar, Aerson, Titá, Osmarina, Catarina, Zilda Maia, Acrísio, Pedro Alves - *in memoriam*, Marquinhos e Rosete, Airton, Lucíola, Ruth, Dora, Rômulo, Ana Ruth, Irenice, Márcia, Kadma, Kelma, que se fizeram presentes e importantes em diferentes momentos do percurso.

À Creuza, que nos deu o suporte de cuidar da casa e de nossa alimentação. À Fátima, Toinha e Liana, que compartilharam na ajuda com os meninos.

Ao Dr. Abner Brasil, que com competência e dedicação me ajudou a manter-me confiante diante dos percalços que a saúde aprontou.

À amiga Maria do Céu, que atenciosamente colocou sua competência na revisão da tese.

Às bolsistas universitárias Ana Carmita, Gerusa, Érica, Carminha, Claudenice e Arizete, que me ajudaram na coleta e organização de dados e digitação da tese.

Ao Gerson Boaventura e professora Eliane Dayse que prontamente contribuíram na tradução do resumo para a língua inglesa.

Ao Augusto Gerônimo e à Célia Bernardes, que como secretários de educação municipal dispuseram preciosos materiais de pesquisa para análise.

À Rosalba e ao Chiquinho, que amavelmente me acolheram em sua casa no Aracati. À Vitória Barbosa, secretária do Curso de Formação, sempre prestativa a extrapolar suas funções.

À Maria Vieira Coelho (Neíse), que como diretora do CREDE 10 permitiu acesso aos documentos veiculados pela política educacional do Estado do Ceará.

À Joana Cabral, que me cedeu ricos escritos dos professores de Aracati.

Ao Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), e ao Conselho Departamental da FAFIDAM, sem cuja liberação o doutorado não seria possível.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia da FAFIDAM, que souberam ser pacientes com a tensão da sobrecarga de trabalho e torceram solidariamente pelo meu êxito final.

À CAPES, que materializou a possibilidade de estudos durante quatro anos.

Aos colegas de trabalho e de luta da UECE, Cibele Gadelha, Neíse, Madalena, Auricélia, Betinha, Regina Stella, Tarcileide, Suzana, Marly, Dorinha, Josete, Nelson, Liana, Eudes Baima, Rameres Regis, Acácio, Ricardo Ness, Ana Maria, Jaqueline, João Leite, Gerson Júnior, Hidelbrando Soares, Terence William e tantos outros que ajudaram na formação de convicções.

RESUMO

Esta tese versa sobre o trabalho dos professores da rede pública de ensino municipal no Brasil, discutindo a relação entre as políticas educacionais que caracterizaram a última década e as trajetórias pessoais que os levam e os mantêm no magistério do ensino fundamental. A referência espacial é o município litorâneo de Aracati no Estado do Ceará, Nordeste brasileiro. A partir da Metodologia da Interpretação analiso trinta memoriais elaborados pelos professores municipais e vários documentos relacionadas às políticas educacionais, produzidos ou veiculados nas instâncias estadual e municipal no período de 1996 a 2002. Tanto num como noutro são nítidas as diretrizes responsáveis pela descentralização e municipalização do ensino com implicações na regulamentação do trabalho docente e na concepção dos professores sobre sua atividade ocupacional. O trabalho docente em Aracati é em grande medida expressão da política educacional desenvolvida no Estado do Ceará, que por sua vez apresenta estreita sintonia com orientações de organismos internacionais. Contudo, os professores também revelam ricas trajetórias pessoais que influenciam os valores e princípios éticos que norteiam a qualidade de seu trabalho a despeito da presença da ideologia neoliberal na gestão escolar. A expectativa salarial do professor sobre a docência é modesta, haja vista a precariedade histórica do trabalho no universo municipal, no relacionado à regulamentação como aos baixos valores pagos, havendo um espaço propício ao conformismo e à resignação. Em decorrência disso os professores reconhecem que a regulamentação de seu trabalho por meio, da Lei do Fundef supera em parte a fragilidade do ingresso e contrato do magistério no âmbito municipal. A reação dos professores, com a reestruturação do campo educacional e da escola, decorrente das medidas políticas adotadas, vai do deslumbramento ao desencanto, da passividade protegida pelo invólucro ideológico das “novidades” de um “novo tempo” à revolta em forma de irritação com as flagrantes contradições. Os professores reclamam dignidade no seu trabalho além das preocupações de ordem econômica, vinculadas também às necessidades de maior participação nas decisões das políticas educacionais. Entretanto, não associam as mudanças no campo educacional ao processo de reestruturação do Estado brasileiro, nem tampouco à perspectiva neoliberal que as norteia. A reconstituição da trajetória de vida e de trabalho, mediante os memoriais, impulsiona a formação de uma consciência pessoal e profissional, fazendo os professores sujeitos sociais preocupados com a educação moral de seus alunos.

Palavras-chave: Políticas educacionais, trabalho docente, trajetória de vida, professores municipais.

ABSTRACT

This thesis studies the work of the Brazilian municipal public education system teachers. It discusses the relationship between the educational policies that characterized the last decade and the teachers personal paths that take and keep them on primary and secondary school teaching. The research was based on the public primary and secondary schools of the Ceará State, Brazilian Northeast. Starting from the Interpretation Methodology I analyze thirty schooling and teaching memorials written by the teachers and also, documents about the educational policies. Those were produced or distributed by the state and municipal instances, during the period from 1996 to 2002. On both of them, the directives responsible for the teaching decentralization and municipalization are clear. They have implications on the teaching work regulations and conceptions about their occupational activities. The teaching work in Aracati is, in great measure, the expression of the educational policies developed on Ceará State, which by its turn presents a close accordance with international organisms orientations. However, the teachers also reveal great personal paths that have influence on the values and ethic principles that orientate their work quality despite of the influence of a neoliberal ideology on the school management. The salary expectancy of the teacher is modest, as a result of the historical precariousness of the work in the municipal level, on what it is related to regulation as the low salaries worth. There is a propitious background for conformism and resignation. Because of that, teachers admit that their work regulation by the means of the Nacional Assistance and Development law of primary and secondary Education (Fundef) partially overcomes the fragility of the teaching admission and contract on the municipal scope. Teachers' reaction to the educational and schooling changes as a consequence of the policies adopted, goes from amazement to disappointment, from the passivity that is protected by the "new times novelties" ideological wrapper to the revolt shaped in the angriness against the clear contradictions. Teachers claim dignity on their work, besides the economical worries, linked also to the necessities of greater participation on decisions over educational policies. However, they do not associate the changes in educational field to the Brazilian State restructuration process, neither to the neoliberal perspective that orientates it. The reconstruction of the life and work paths, in face of the memorials, gives impulse to the formation of a personal and professional conscienceness, turning the teachers into social subjects concerned on their students' moral education.

Keywords: Educational policies, teaching, life path, municipal teachers.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
O objeto de pesquisa: um encontro de trajetórias na vida do pesquisador	16
Das trilhas da ciência à metodologia da interpretação	22
A caminhada metodológica	28
O memorial como instrumento de pesquisa da vida e do trabalho dos professores	37
1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ATUAL	46
1.1 Nova ordem mundial: expansão sobre os Estados nacionais	46
1.2 Orientações e diretrizes para a educação brasileira	54
1.2.1 A produção das reformas no Brasil dos anos 90: breve histórico	62
1.2.2 A municipalização da educação: aspecto visível da descentralização do Estado	74
1.3 O Ceará em sintonia com a lógica hegemônica	81
1.3.1 A política educacional no Ceará de 1995 a 2002	87
1.4 Breve quadro histórico-social e econômico do município de Aracati	98
1.4.1 Política educacional de Aracati: parte de um acontecimento mais amplo	107

2	O TRABALHO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS E PARTICULARES	117
2.1	A docência: um embrulho ou uma mercadoria?	117
2.2	O professor e seu trabalho no contexto das reformas	126
2.3	Professores: reações, resistências e autonomia diante do contexto	135
3	TRAJETÓRIAS PESSOAIS RUMO AO MAGISTÉRIO	145
3.1	Cenário, origem social e infância dos professores: realidade vivida e implicações	145
3.2	A escola onde os professores foram alunos	160
3.3	Escolha e ingresso no magistério	178
4	PROFESSORES MUNICIPAIS E SEU TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL	200
4.1	Do trabalho em geral ao mundo do trabalho particular dos professores..	200
4.2	Mudança no trabalho docente referenciada na prática pedagógica	205
4.3	As especificidades do perfil docente construído pelos professores	218
4.4	O trabalho docente em simbiose com a prática pedagógica	237
4.5	Valor do trabalho docente: realidade e expectativas	250
4.6	Os professores em face das atuais reformas educacionais	260
	CONCLUSÕES	280
	REFERÊNCIAS	302

APRESENTAÇÃO

Embora o texto da tese seja uma síntese do processo de investigação, a exposição das idéias e análises do material coletado é resultado de escolhas muito pessoais, decorrentes da minha visão de totalidade e de convicções sobre a lógica de exposição das partes que melhor facilita o entendimento do leitor. Trabalhei o conteúdo em quatro capítulos, precedidos de Introdução e antecidos às considerações finais.

Na parte introdutória, debruço-me sobre o percurso desenvolvido, das primeiras definições metodológicas ao aspecto expositivo das idéias investigadas. Procuo manter uma clara sinalização para que outros que se aventurem em pesquisas relacionadas à temática desta tese possam não só entender, mas, se necessário, caminhar na mesma estrada. Tento explicar a aventura que se apoderou de mim e ao mesmo tempo inventei, para que os leitores saibam como tudo começou, de onde parti, das dúvidas que experimentei, das opções teórico-metodológicas que realizei, culminando com uma forma de organização do texto-tese muito particular. O registro das iniciativas metodológicas é concebido num contexto da pesquisa como prática social aberta a novas empreitadas. Apresento os memoriais nos seus limites e possibilidades, destacando sua importância para a construção científica e para os sujeitos da prática educativa. No final, ressalto a lógica de exposição das idéias que substanciam a compreensão do professor municipal no contexto das reformas dos anos 90.

No primeiro capítulo – As políticas sociais no contexto atual – abordo as políticas educacionais, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, no amplo

contexto sociopolítico-econômico-histórico de uma sociedade globalizada e de um Estado reconfigurado em moldes do neoliberalismo.

No segundo capítulo – O trabalho docente: considerações gerais e particulares – desenvolvo reflexões acerca das especificidades do trabalho na docência. Discuto o papel do professor no contexto das reformas educacionais recentes, bem como as diversas formas de resistências construídas para enfrentar a lógica imposta.

No terceiro capítulo – Trajetórias pessoais rumo ao magistério – faço um percurso pela trajetória desenvolvida pelo sujeito professor, mostrando o cenário social do qual provém, mediante relatos e descrições da infância e escola que tiveram. Conforme constato, os modelos de infância e de escola construídos, quando crianças, estão ainda muito presentes nos professores de hoje, com fortes implicações em suas práticas. Ainda neste capítulo discuto sobre o processo de escolha e ingresso no magistério público municipal, analisando as influências em sua identidade profissional.

No quarto capítulo – Professores municipais e seu trabalho no ensino fundamental – mostro o lugar do trabalho na vida dos professores no contexto atual, localizando sua existência anterior à entrada no magistério. Discuto o entendimento dos docentes sobre as inovações educacionais no seu trabalho com referência constante à sua dimensão pedagógica. Analiso, também, como os professores se pronunciam sobre o perfil docente, desafios profissionais, o trabalho que realizam e o valor a ele atribuído. Mostro ainda as reações positivas e negativas dos professores à medida que vão conhecendo o conteúdo e as contradições das

reformas educacionais. Nas Considerações finais, apresento as lições que a pesquisa me proporcionou.

INTRODUÇÃO

Como presença marcante no processo civilizatório da sociedade moderna o professor desempenha papel decisivo, cuja importância coincide com o apogeu da ciência na produção de mercadorias e no comportamento das pessoas. Desse modo, a existência de um corpo docente estruturado está associada ao desenvolvimento capitalista, que com a modernidade infunde a idéia de validade dos conhecimentos científicos.

A organização da sociedade com vistas à produção e reprodução de si mesma aponta para um Estado que garanta a devida funcionalidade. Diante disso, atualmente, destina-se à área de educação a construção de um sistema com estrutura e funcionamento adequados ao ensino das novas gerações. A escola é escolhida como a instituição encarregada desta missão e os professores constituem-se nos profissionais responsáveis pela difusão dos conhecimentos selecionados a serem por ela veiculados.

Embora o sistema educacional surja no contexto dos princípios de “igualdade para todos”, que junto com a fraternidade e liberdade inspiraram a Revolução Francesa, a realidade educativa se constrói efetivamente na contradição das desigualdades sociais. No final do século XX, conforme se observa, o tão propalado e sedutor slogan internacional da “Educação para Todos”, na prática, passa distante de uma distribuição eqüitativa dos bens educacionais.

No Brasil, o sistema de ensino apresenta inúmeras dicotomias contrárias à unicidade educacional tantas vezes sugerida nos discursos e nas políticas. Por exemplo: público/privado; campo/cidade; periferia/centro; educação infantil/básica; ensino fundamental/ensino de nível superior. Além das diferentes educações

presentes nestas polaridades, são consideravelmente visíveis as diversidades de situações de organização e gestão das redes de ensino federal, estadual, municipais e privadas.

Por isso, o entendimento de que os estudos sobre professores devem não apenas situá-los historicamente no espaço e no tempo, como também apresentá-los num contexto de contradições onde estão inseridos tanto no interior do sistema educacional e das políticas públicas para a educação, como nas especificidades das relações sociais.

O trabalho ora desenvolvido é um exercício de compreensão desta complexidade que caracteriza a docência expressa de diferentes formas em contextos particulares diversos. Assim, demonstro singular interesse pela situação dos professores das redes municipais de ensino, como coletivo que compõe a grande maioria dos docentes brasileiros.

As principais leis da educação promulgadas na década de 90: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef);¹ e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), todas no interior de um contexto de gestão centrada na descentralização e municipalização da educação, representam uma tentativa oficial de articular a regulamentação da área educacional, sobretudo o ensino fundamental, possuindo, portanto, dada a magnitude de suas implicações, o caráter de reforma. Esse novo contexto de inovações administrativas e pedagógicas no

¹O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é criado mediante a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que obriga Distrito Federal, Estados e municípios a aplicarem, até 2006 pelo menos 60 % do percentual constitucional mínimo de 25% para a educação do total da receita de impostos, no ensino fundamental (Davies, 1999).

sistema educacional exerce forte influência na realidade municipal e na vida de seus docentes.

Ao ingressar no Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, as preocupações com a situação do professor municipal metamorfoseiam-se em inquietações científicas, se definindo numa questão: **Qual a relação entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais na configuração dos professores municipais?**

O processo de investigação pressupõe que os professores do ensino fundamental na escola pública municipal guardam características muito particulares, expressas em específicos percursos de vida e, ao mesmo tempo, compartilham de uma lógica estrutural das políticas educacionais vinculadas às orientações macroeconômicas internacionais. A pesquisa tem, pois, o objetivo de **compreender como as políticas educacionais da última década e as trajetórias pessoais num contexto municipal se interrelacionam na configuração do trabalho do professor.**

O objeto de pesquisa: um encontro de trajetórias na vida do pesquisador

Após aprovado no concurso da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 1991, vou trabalhar como professor na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), no município natal de Limoeiro do Norte, na região do Baixo Vale do Jaguaribe. Ali tenho oportunidade de rever a realidade da educação pública local, da qual fui aluno durante seis anos. Vislumbrando mais longe, pude estender meu

olhar às zonas urbanas e rurais dos vários municípios da parte baixa do Vale, mais próxima do mar.

Por meio da coordenação de projetos de extensão² e desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino Fundamental, me insiro na realidade da região jaguaribana. Quanto mais andava, mais intrigado ficava com as contradições entre o discurso predominante nas políticas educacionais e a precária situação das escolas públicas estaduais e municipais.

Apesar de muito se propagar sobre a perspectiva de qualidade e as novas tecnologias do ensino a distância, presenciei professores transportando o único aparelho de televisão que servia à modalidade de telensino³ de 5ª à 8ª séries de uma sala para outra. Além disso, freqüentemente vi alunos irem mais cedo para suas casas em virtude da ausência de sinal via satélite que viabilizasse as “teleaulas”, ou até mesmo pela completa inexistência de professores para algumas disciplinas. Nas salas de aula, os alunos se acomodavam em carteiras anatomicamente inadequadas em ambientes quentes e escuros, decididos a concretizar o sonho que seus pais construíram para eles. Percebia os professores cansados e insatisfeitos com os baixos salários e as precárias condições de

² Participei do Projeto: Alfabetização de Adultos, envolvendo sete turmas distribuídas em sete municípios da região: Tabuleiro do Norte, São João do Jaguaribe, Russas, Palhano, Quixeré, Limoeiro do Norte e Morada Nova, como coordenador, e do de Capacitação de Alfabetizadores, em treze municípios, inicialmente na elaboração e posteriormente na ministração de aulas.

³ O telensino é uma modalidade de ensino na educação fundamental, cuja dinâmica depende de programas televisivos veiculados para todo o sistema de educação pública estadual. O Estado do Ceará é um dos pioneiros no Brasil nesta experiência de ensino surgida em 1969 no Estado do Maranhão (SOUSA, 2003). Embora haja uma natural rejeição da população a esta proposta educacional, as opiniões sobre ela são contraditórias. A professora Edileuza descreve tanto os aspectos que julga positivos, quanto os problemas reveladores da precariedade do sistema: “Os educadores davam abertura para que os alunos manifestassem seus pensamentos verbalmente e realizavam constantes atividades em equipes. A constante prática de debates facilitou o desenvolvimento da minha expressão oral, dantes condicionada pela timidez e pelo receio de falar em público... A escola não oferecia as condições que o Programa exigia: uso de vídeo, da televisão, manual de apoio e caderno de atividades. Na escola só tinha uns poucos manuais e cadernos de atividades, quanto ao vídeo e à televisão não existiam na sala de aula, portanto, não eram usados.”

trabalho, perplexos com o “novo contexto” educacional, que “baixa” sobre a escola, com foco no currículo, na gestão e no professor. Os governantes, como sempre “conhecedores da realidade” – seus problemas e soluções, apresentam a capacitação de professores⁴ como inquestionável e recorrente remédio da política educacional.

O entendimento da atividade de extensão como fortalecedora da instituição universitária, materializado em prática nas escolas de vários municípios jaguaribanos, faz com que a caminhada em busca do mar, rumo ao município de Aracati, seja lentamente concretizada.

A aproximação da realidade educacional de Aracati deu-se mediante um conjunto de ações que integraram professores da FAFIDAM/UECE, técnicos e professores da Secretaria Municipal de Educação de Aracati (Semear): As “Semanas de Educação”;⁵ o Plano Estratégico (PE) da Semear, do qual participaram diretores e coordenadores pedagógicos do município e também professores do curso de pedagogia;⁶ o curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Gestão Escolar, vinculado ao Departamento de Educação da Fafidam; o Programa

⁴ Assim que o governador Ciro Gomes (1991/1994) iniciou sua gestão, apresentou como “carro chefe” do seu mandato o Programa Educação: Revolução de uma Geração disseminando a prática de cursos de capacitação de professores da Educação Básica a partir de indisfarçável compreensão de que a ausência de qualidade estava associada à incompetência do professorado da rede pública.

⁵ As “Semanas de Educação” incluíam: palestras e conferências de educadores nacionais e locais; debates sobre analfabetismo, formação de professores, avaliação da aprendizagem e políticas educacionais; oficinas diversas para enriquecimento da prática educativa. Promovidas pelo Centro Acadêmico Paulo Freire e a coordenação do curso de pedagogia, tornou-se um evento que mobilizava aproximadamente 600 professorandos, educadores e educadoras de vários municípios da região do Baixo Vale Jaguaribe, inclusive de Aracati.

⁶ O Planejamento Estratégico da Educação de Aracati ocorreu em 1997, logo após a vitória nas eleições municipais do candidato José Hamilton Saraiva Barbosa, numa coligação, incluindo os partidos de esquerda PSB, PT e PC do B. O Planejamento Estratégico foi coordenado pelas professoras Joana Adelaide Cabral e Betânia Moraes, do Instituto Participação. Da Fafidam, estiveram presentes os professores José Ernandi Mendes, Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Maria Vieira Lima Coelho (Neíse), também diretora e representante do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação nº 10 (CREDE 10).

de Extensão denominado Capacitação de Alfabetizadores.⁷ E, por fim, o Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental de Aracati em convênio⁸ com a UECE.

A parceria com a Universidade Estadual do Ceará na formação de professores já havia sido vislumbrada quando da elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação,⁹ mas somente após a promulgação da LDB a Semear se articula no sentido de firmar convênio com a universidade para a formação de todos os professores sem escolarização em nível superior.

Na construção de um novo cenário educacional brasileiro, a década de 90 será bastante relevante não por transformação material da realidade escolar, mas por um conjunto de mudanças de orientações e diretrizes na gestão do sistema educacional como um todo.

Em 1990, em Jomtien, Tailândia, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos na qual é visível a influência de orientações internacionais. Os governos dos países periféricos, fragilizados em razão do nível de dependência

⁷ O Projeto Capacitação de Alfabetizadores foi elaborado pelos professores Sandra Maria Gadelha de Carvalho, José Ernandi Mendes e Verônica Ivanide Moura de Assis. Financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC) aconteceu no período de 1998 e 2000. Foi coordenado pela professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho e qualificou 160 professores da educação fundamental de 13 municípios da região do Baixo Jaguaribe da área de atuação do CREDE 10.

⁸ O Convênio 04/99, firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Aracati e a Universidade Estadual do Ceará, foi inscrito no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda com o nº 07.684.756/0001-46, conforme documento, tendo como objeto “a ampla cooperação entre Prefeitura Municipal de Aracati e a UECE/NECAD/IEPRO para promoção de programas e projetos de assistência técnica e pesquisa, cursos de formação de pessoal, treinamento e desenvolvimento em áreas de interesse mútuo, divulgação técnico-científico, intercâmbio cultural e serviços de consultoria em geral”. Em valores de 1999, o convênio custou ao município de Aracati R\$ 1.200.000,00 (Um milhão e duzentos mil reais) a ser pago em quatro anos, o que equivale a R\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) por mês. O principal produto deste convênio é a realização do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental do Município de Aracati, em nível superior, conforme os capítulos II, IV e V da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O curso é destinado a 285 professores divididos em seis turmas de sala de aula e tem uma carga horária de 3.480 horas-aula distribuídas em quatro anos.

⁹ A parceria é pensada mediante consórcio envolvendo os governos municipais das cidades cearenses que fazem fronteira com Aracati: Jaguaruana, Itaiçaba, Palhano, Icapuí, Fortim e Beberibe.

econômica, sentem a obrigação de compartilhar dos pressupostos de uma educação que responda satisfatoriamente às demandas do mercado produzidas pelo novo cenário da globalização da economia (CORAGGIO, 2000).

Rapidamente, em diversas partes do mundo, dirigentes locais e regionais sintonizam-se com a nova ordem mundial e o novo papel destinado ao Estado. No Ceará, os dois mandatos do governador Tasso Jereissati, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o mesmo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciados na década de 90 (1995-1998 e 1999-2002), mostram uma articulação simbiótica com o governo federal. Conseqüentemente, comungam com este na orientação geral do Estado brasileiro, o qual se apresenta no cenário internacional afinado com uma perspectiva neoliberal de gestão.

No Plano Decenal de Educação do Estado do Ceará, “A Escola no Terceiro Milênio” explicita a adoção de perspectiva da Conferência Mundial Educação de Qualidade para Todos, como referência de princípios e pressupostos da educação estadual. O slogan: “Todos pela educação de qualidade para todos” torna evidente esta relação.

Nesta lógica, também são envolvidas as realidades municipais. O município de Aracati adota o Plano Estratégico da Semear, onde consta uma conclamação de destaque bastante semelhante “Todos juntos construindo a cidadania e a educação de qualidade para todos”. Isto demonstra que Aracati estava em sintonia com a ideologia e o contexto mais amplos e possuía forte elo com o pensamento hegemônico em política educacional.

A necessidade de pesquisar e conhecer a realidade particular de Aracati ocorre a partir de 1998, quando inicio a pesquisa, vinculada à Fundação Cearense

de Apoio à Pesquisa (FUNCAP/UECE),¹⁰ onde investigo a representação social de alunos do curso de pedagogia¹¹ da FAFIDAM/UECE sobre o significado de professor. Posteriormente amplio este estudo para o entendimento dos professores da rede pública de ensino do município de Aracati sobre um trabalho docente de qualidade.¹² Conforme percebo durante esta investigação, o discurso da qualidade tem penetração parcial no meio docente. Ora impõe-se ideologicamente, distante dos problemas materiais vivenciados pelos atores da escola pública, ora é negado pela história concreta dos professores, pois, segundo estes, a qualidade da docência materializava-se no “máximo possível” que faziam em precárias condições de trabalho, ao propiciar, com sua prática, um “bom exemplo” moral aos alunos.

À procura de maiores respostas ao sentido da qualidade no trabalho docente ingresso no doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC).¹³ Gradativamente vou deslocando os estudos na direção do trabalho docente e do professor no contexto das políticas educacionais brasileiras da década de 90. Ao penetrar no universo do objeto de estudo no município de Aracati, segundo percebo, o império das reformas educacionais na definição da docência

¹⁰ Trata-se do projeto de pesquisa: “Trabalho docente e qualidade: relação entre realidade e discurso” do Programa de Iniciação Científica da FUNCAP/UECE. Tinha como bolsista a aluna do curso de pedagogia Ana Carmita Souza Bezerra.

¹¹ Neste momento, 39 alunos do curso de pedagogia sobre “O que é ser professor?”. As respostas expressam o debate da década anterior sobre as teorias educacionais na prática educativa. Alguns alunos continuam revestindo o professor como um sujeito dotado de vocação para o humanismo e, portanto, para a conversão dos alunos em “homens bons”. Outros reafirmam uma perspectiva da função docente de transmitir os conteúdos científicos historicamente elaborados pela humanidade.

¹² Foram 194 professores que responderam a questionários contendo as seguintes perguntas: O que é trabalho docente? Qual o papel da escola no município de Aracati? O que entende por um trabalho docente de qualidade? Há qualidade no seu trabalho? Explique.

¹³ A professora Ângela Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, vinculado à Universidade Federal do Ceará, me proporciona meios de compreender as contradições do trabalho e prática docentes, mostrando o quanto se veiculam políticas oficiais nos projetos político-pedagógicos “específicos” de cada escola. A referida professora também me ajuda a relativizar análises unilaterais sobre a atividade docente, além de me pôr em contato com teóricos e pesquisadores como António Nóvoa, José M. Esteve, Gimeno Sacristán, Ivor Goddson Silke Weber e Marisa Vorraber Costa, entre outros.

deparava-se com sujeitos guiados por fortes trajetórias pessoais, as quais também exerciam importante influência na atividade profissional por eles escolhida.

A compreensão dos nexos que unem o professor da rede pública de ensino em contextos municipais empobrecidos e as reformas educacionais e inovações pedagógicas exigem uma caminhada de inúmeras trilhas e algumas convicções epistemológicas, filosóficas e metodológicas, cabendo-me, como pesquisador, a obrigação de evidenciá-las.

Das trilhas da ciência à metodologia da interpretação

Ciência e poder compõem uma simbiose utópica, às vezes, disputando possibilidades com Deus no imaginário social. Muitos chegam a idolatrar as ciências, desejando-a com todos os sentidos: tato, paladar, audição, odor e visão. Estes, multiplicados geometricamente, deveriam ocupar todos os lugares, cercando e fazendo do objeto estudado o prisioneiro maior, controlado em todos os movimentos e possibilidades de fuga. Portanto, superando e articulando todos os conflitos de enfoques, com conhecimentos de naturezas diversas que atuassem concomitantemente num e em vários sentidos.

Entretanto, a nós mortais do mundo real acadêmico restam a imaginação do limite de tudo e a possibilidade de nos contentarmos com o que está ao alcance da mão e da visão que nos guiam. A mim, o que efetivamente interessa na investigação social tem a ver com as necessidades concretas da vida, cuja satisfação está imbricadamente relacionada a possibilidades humanas, historicamente determinadas.

O desenvolvimento da sociedade e das ciências torna a verdade científica algo profundamente humano, cujo alcance é também particularmente humano. Cabe ao cientista, ser parcialmente poderoso, a experiência de estudar verdades relativas e contraditórias.

Conhecer algo tão específico quanto a docência na rede pública municipal pressupõe o uso de enfoques teóricos diversos capazes de captar aspectos e dimensões que compõem o todo contraditório do trabalho do professor. Naturalmente avesso à imparcialidade em questões importantes da vida, não me limito a uma desconstrução analítica da docência nas políticas educacionais da atualidade, assumindo intencionalmente o propósito de contribuir reflexivamente para a melhoria e valorização do trabalho docente.

A meu ver, o aumento da complexidade do mundo social promove uma ampliação, uma pluralização do método, passando do caminho à caminhada, esta, então, configurada por uma interdependência entre sujeito e objeto de pesquisa. A capacidade de cerco ao objeto de estudo e a intensidade da caminhada do desvendamento estão profundamente associadas à perspectiva teórico-metodológica do pesquisador.

De acordo com Afonso (2003), existem três abordagens diferentes em pesquisas sobre políticas educacionais. Uma profundamente identificada com velhos postulados funcionalistas, a qual não consegue disfarçar seu nível de comprometimento com o poder político. Na intenção de potencializar propostas, diretrizes e orientações elaboradas a distância, exime-se de questionamentos a valores e concepções dominantes. Outra, mais compreensiva que a perspectiva anterior, tem grande capacidade de explicação dos processos de formulação e implementação das políticas educacionais, suas contradições e conseqüências.

Entretanto, sua pretensa e carregada cientificidade afasta-se de uma opção clara em defesa da construção de alternativas que transcendam as relações de dominação. Por fim, a sociologia da educação crítica, que além de procurar explicações empiricamente sustentáveis, instiga o investigador a assumir posições ético-políticas contrárias às da agenda político-ideológica ligada ao *status quo* estabelecido. A pesquisa ora apresentada tem a pretensão de se inserir nesta última perspectiva.

Ciência e política estão profundamente imbricadas. Em minha opinião, a realização de uma atividade científica não está desvinculada dos interesses em luta na sociedade. A ciência não é neutra. Tampouco tem direito de ser omissa, sobretudo numa realidade onde as desigualdades e injustiças sociais fazem os homens e as mulheres tão diferentes. Por isso a caminhada metodológica que leva o sujeito-pesquisador a construir o objeto de pesquisa, impondo o desafio constante de redefini-lo, se insere no processo histórico de transformação social, que faz de cada pessoa um sujeito crítico e transformador. Afinal, “a realização de uma pesquisa em ciências humanas é um ato implicado, tanto em seus antecedentes definidores, como nas conseqüências que traz ao debate das questões abordadas” (CARVALHO, 2002, p.186).

A questão central que escolhi pesquisar revela de onde vim, o ponto do qual parto, a trajetória por mim percorrida, a minha visão de mundo, pois como um sujeito que integra as relações sociais minha inquietação de pesquisa situa-se num conflito social do qual faço parte. O caminho da pesquisa não é um mero elo entre o sujeito e o tema a ser pesquisado; antes, é uma relação profunda de onde emergem procedimentos capazes de promover a identidade de um com o outro, tornando-os cúmplices de um mesmo processo. A metodologia é, portanto, uma síntese desta

relação e está associada ao olhar do sujeito na sua forma e intensidade (MENDES, 2002b).

A pesquisa social naturalmente enfrenta problemas, pois as afirmações são invariavelmente polêmicas e os debates inconclusos. A autora Cecília Minayo (1998) enumera cinco pontos que tornam específicas as pesquisas nas ciências sociais. Seu objeto é histórico, ou seja, as sociedades humanas possuem espaço e tempo determinados, o que faz as instituições, as pessoas e as visões de mundo algo profundamente provisório. Sendo histórico, sua apreensão também o é. A inteligência dos teóricos tem o limite das relações sociais de produção predominantes numa dada sociedade. Seu objeto é o homem, sendo, portanto, imediata à identidade com o sujeito que pesquisa. É intrínseca e extrinsecamente ideológica, pois a “visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho” (MINAYO, 1998, p.21). Por fim, é essencialmente qualitativa, porquanto a pesquisa jamais se identifica totalmente com a realidade.

Por conseguinte, a minha escolha pelo professor como sujeito da pesquisa, em suas dimensões objetiva e subjetiva, se dá de forma consciente sobre o minado campo do contexto onde está inserido. Logo, conscientemente submeto os riscos que corro às interpretações dos leitores, pois as linguagens, como formas simbólicas, são inevitavelmente perigosas.

Como sujeitos do mundo social os professores se revelam por seu pensamento e linguagem. Conseqüentemente, uma investigação centrada em suas vidas e o trabalho por eles realizado deve combinar formas objetivas de sua inserção

nas políticas educacionais com mecanismos de captação da subjetividade produzida em suas relações sociais.

Nesta perspectiva, Thompson (1995) propõe uma “Metodologia da Interpretação” retomando aspectos importantes da hermenêutica¹⁴ como instrumento de compreensão e interpretação dos fenômenos sociohistóricos. Ele denomina de Hermenêutica da Profundidade (HP) à análise das formas simbólicas produzidas pelos sujeitos sociais.

A interpretação das formas simbólicas tem suas especificidades, pois elas próprias podem representar interpretações já realizadas pelos sujeitos sociais estudados. Estes sujeitos que se constituem no campo-sujeito-objeto, tais quais os analistas sociais, são “capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão” (ID. IBID, p.359).

A HP parte das formas simbólicas produzidas e ou recebidas pelas pessoas no contexto da vida cotidiana. Trata-se de um momento etnográfico onde se capta o enfoque elaborado pelos sujeitos sociais sobre as experiências que vivenciam e como as projetam no futuro. Contudo, a Hermenêutica da Vida Cotidiana, a Interpretação da Doxa,¹⁵ conforme Thompson (IDEM, p.361), revela compreensões dos sujeitos sociais que servem também para “esconder, obscurecer ou mascarar o presente”.

Entretanto, entendendo a linguagem como “construções que são estruturadas de maneiras definidas, e que estão inseridas em condições sociais e

¹⁴ Segundo Japiassu (1978, p.161) o “método hermenêutico visa a decifrar as significações vividas, vale dizer, o próprio estofo da vida subjetiva. Todavia, a pré-compreensão utilizada pelo sujeito interpretante não se reduz a uma simples pré-compreensão metodológica, pois não visa a um esquema operatório e objetivável, mas à vida de uma subjetividade”.

¹⁵ Interpretação da Doxa é a hermenêutica da vida cotidiana, ou seja, é a “interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 1990, p. 364).

históricas específicas” (IDEM, p. 365) a HP dá um passo adiante e se apresenta como uma ruptura metodológica à hermenêutica da vida cotidiana. De acordo com Thompson (1995, p.369), três fases distintas, porém interdependentes, compõem a HP, que num primeiro momento tem como tarefa:

A reconstrução das condições e contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinando as regras e convenções, as relações sociais e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados.

Num segundo momento o enfoque se dá sobre a organização interna das formas simbólicas, tentando arrancar-lhes significados do algo mais além do contexto, fazendo emergir do discurso suas “características estruturais, seus padrões e relações”. Esta Análise Formal ou Discursiva, como é chamada, desdobra-se em particularidades do discurso, da conversa, da narração, da sintaxe e do argumento.

Por último a HP exerce uma função que lhe é intrínseca – a Interpretação ou Reinterpretação – imprescindível à análise de dados, pois tem a função de descobrir o algo situado por trás e ou por dentro das formas simbólicas. Os processos de interpretações são sempre passíveis de risco, porquanto os conflitos entre diferentes percepções lhes são intrínsecos.

A metodologia da HP é um referencial amplo, capaz de captar a riqueza das falas dos professores sobre suas vidas e seu trabalho sem perder de vista o contexto no qual são produzidas. Ao descrever o método Hermenêutico-Dialético defendido por Minayo (1998), Gomes (1998, p.77) evidencia as semelhanças existentes entre este e a Hermenêutica da Profundidade:

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Assim, em virtude da dialeticidade apresentada, a “Metodologia da Interpretação” é enfatizada como instrumento de pesquisa. A realidade específica vivenciada e falada pelos sujeitos é concebida no contexto onde linguagem e discursos são produzidos.

Desse modo, a percepção construída pelos professores municipais sobre sua vida, o trabalho e as “inovações pedagógicas” que os reconfiguram é situada nas políticas educacionais dos anos 90, afirmadas teórica e ideologicamente na prática educativa escolar.

A caminhada metodológica

O objeto da minha investigação situa-se na problemática da formação social dos professores da educação municipal. Investigo sua trajetória pessoal percorrida quando criança em geral pobre e aluno da escola pública até sua prática e concepções construídas no magistério no contexto das políticas educacionais da atualidade que incidem sobre o seu trabalho.

Os professores estão situados num rico contexto político no qual se produzem as seguintes medidas: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério; a implantação do paradigma de Gestão Democrática na escola; a exigência legal da instalação do Conselho Gestor; a

criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; os Planos Decenais de Educação nos estados; a prática dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas; a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Escolar; a introdução dos Planejamentos Estratégicos nos municípios; a implantação do sistema de avaliações personalizadas, entre outras.

Conforme mencionado, a realidade escolhida para investigação situa-se no município de Aracati, Ceará, localizada na região do Vale do Jaguaribe, onde nasci e mantenho fortes laços profissionais. A escolha tem a ver com várias atividades de extensão realizadas como professor da Universidade Estadual do Ceará na região, o que possibilitou um conhecimento preliminar da realidade específica, observando as similaridades de características gerais presentes no Ceará, no Nordeste e no Brasil.

Famoso pelas belas praias de Canoa Quebrada e Majorlândia, o histórico Aracati do abolicionista Dragão do Mar “não é só litoral”. Os sertões da seca e dos assentamentos compõem fortemente sua realidade social. Turismo, pesca, criatórios de camarão, comércio e educação são as atividades setoriais que mais empregam no município. Nelas a maioria da população gravita, defendendo a sobrevivência. A vida na periferia reproduz problemas sociais das grandes cidades, enquanto no campo a estrutura agrária imita velhas injustiças da sociedade brasileira. Aracati torna-se mais Brasil ainda, sobretudo na educação, após a Lei do Fundef, que promove a municipalização da educação, uniformizando os recursos financeiros para o ensino fundamental. A representatividade deste município também se manifesta na brasilidade que se expressa na receptividade dos professores do lugar, articulada ao bom humor e alegria de viver, não obstante as dificuldades enfrentadas ao longo de suas vidas.

A delimitação do objeto de estudo ocorre depois de incursão nas potenciais fontes de informação. Após visitas a algumas escolas e conversas com professores municipais sobre a realidade educacional, participação em inúmeras reuniões e eventos, além de análises de documentos fornecidos pela Semear, nos quais constam demonstrativos do universo de escolas, suas respectivas localidades e número de alunos, e pelo CREDE 10 incluídos planos e diretrizes formuladas pela SEDUC para as redes de ensino de todos os municípios do Estado do Ceará, tenho um quadro educacional do município. As informações social-econômicas gerais sobre o município têm como ponto de partida a produção bibliográfica e multimeios de autores da região. Todas estas iniciativas me propiciaram dados para uma contextualização socioeconômica-cultural do município como instância político-administrativa onde os professores estão situados e com a qual se vinculam, via Secretaria de Educação.

Ao entender que a compreensão do sujeito professor do ensino fundamental se dá adentrando-se no contexto onde está inserido, procuro articular as iniciativas metodológicas que evidenciem o encontro das trajetórias pessoais dos professores com as das políticas educacionais da atualidade, imbricadamente relacionadas nas instâncias internacional, nacional, estadual e municipal, com implicações diretas na configuração da docência. A confluência da subjetividade dos professores construída numa história de práticas e experiências e a objetividade das políticas de gestão educacional durante a década de 90 promovem um trabalho docente caracterizado por algumas “novidades”.

Do quadro de professores do ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Aracati, analiso trinta memoriais¹⁶ elaborados pelos docentes que concluíram o nível superior no Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental do Município de Aracati, metade deles sugerida por professores-orientadores da disciplina Ação Docente Supervisionada (ADS), pertencentes ao referido curso, e outra metade escolhida aleatoriamente. Na estrutura destes memoriais, os professores revelam um fio que liga fases importantes das suas vidas, na condição de pessoas e profissionais da área de educação. Falam sobre a infância, a escola que tiveram quando crianças, a vida profissional docente e o recente Curso de Formação de nível superior ofertado pela Universidade Estadual do Ceará, enfatizado como importante acontecimento em seu processo educativo. Aliás, é a especificidade do Curso de Formação que credencia os memoriais como instrumento metodológico e legítimo porta-voz do pensamento e sentimento dos professores sobre sua trajetória pessoal e profissional. Sobre a importância metodológica dos memoriais tecerei mais detalhes.

O Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental¹⁷ do município de Aracati surge no contexto da LDB e do Fundef, as quais sugerem a todos os professores da rede pública de ensino a imediata obtenção do nível superior. As universidades embarcam no espírito da “exigência” legal e se vêm

¹⁶ O memorial mencionado é um documento elaborado pelos professores da rede pública como condição final para a conclusão do Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental do município de Aracati – Licenciatura Plena, realizado pela Universidade Estadual do Ceará no período de 1999 a 2003. Nele os alunos professores descrevem, em aproximadamente trinta páginas, suas memórias e reflexões sobre quatro elementos fundamentais: A infância que tiveram; a vida escolar, da alfabetização à conclusão do ensino médio; a vida profissional do ingresso até o presente momento; e a experiência acadêmica vivenciada no referido curso.

¹⁷ O Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental é gestado e coordenado pelo Programa de Licenciaturas Breves da Universidade Estadual do Ceará, cuja coordenadora em 1999 era a professora Meirecele Calíope Leitinho. O curso era destinado a professores que já estavam em sala de aula, tendo uma proposta de integração de estudos, pesquisa e prática pedagógica do aluno-professor.

imediatamente envolvidas na obrigação de dar respostas aos desafios, pois afinal “mudar a formação docente implica em alterações profundas nas formas de existir do modelo brasileiro e na estrutura das mentalidades encravadas em nossas raízes” (BANCO MUNDIAL, 1999, p.17).

A Universidade Estadual do Ceará, em atendimento às pressões legais e realidades municipais, reúne vários profissionais do seu corpo docente e elabora a Proposta de Licenciatura Breve,¹⁸ na modalidade de regime especial, aprovada logo em seguida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). A proposta de currículo e funcionamento do Curso de Formação é aceita e encomendada imediatamente por várias prefeituras cearenses, as quais utilizarão parte dos 60% do Fundef destinados ao pagamento de professores no financiamento do referido curso. Entretanto, no município de Aracati, a proposta de curso tomará outra dinâmica, com muitas especificidades.

Em decorrência das relações institucionais desenvolvidas entre a Semear e docentes do Curso de Pedagogia da Fafidam, aceitei o convite para coordenar o Curso de Formação. Havia uma comunhão destas instituições na concepção de formação de professores e, por conseguinte, de crítica à modalidade de “Licenciatura Breve” iniciada nas universidades estaduais cearenses. Esta, apesar do pouco tempo de duração, tomava uma dinâmica bastante perigosa aos objetivos da universidade¹⁹ como secular instituição, e em especial aos dos cursos regulares

¹⁸Estes cursos se caracterizavam pela condensação do tempo num prazo de dois anos. A Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) e, sobretudo, a Universidade do Vale do Acaraú (UVA) foram as instituições que mais cursos ofertaram após a “obrigatoriedade” de nível superior para os professores de educação básica, conforme a Lei nº 93/94, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁹ Segundo Saviani (1986, p.65), a universidade deve formar profissionais que “tenham: a) uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.”

de formação de professores. Esforços de longos anos para melhoria da qualificação docente eram postos em xeque, diante da insensata medida do Executivo nacional.

O Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental do Município de Aracati tem carga horária de 3.480 horas-aula. Destas 2.880 h/a referentes a disciplinas teóricas, metade delas presenciais, e 600 horas-aula na disciplina de Ação Docente Supervisionada – o estágio da prática educativa.

Previsto para funcionar durante dois intensos anos, por decisão dos professores de Aracati seria realizado no período de quatro²⁰ anos, duração equivalente a um curso superior de formação inicial convencional, evitando assim o aligeiramento do curso em aulas intensivas e ininterruptas em períodos de férias e finais de semana.

Por trabalhar dois expedientes, os docentes da rede municipal optam por fazer o curso no turno da manhã, tarde ou noite, quando não estivessem em sala de aula, jamais aos domingos e muito pouco no período de férias. A quantidade de professores (285) facilitava a organização das seis turmas em distintos turnos e turmas, e possibilitava vivência e convivência acadêmicas aos alunos-professores, racionalizando não apenas o uso de profissionais da universidade que trabalhavam como professores, como também os custos relacionados à logística.

Algumas medidas de ordem pedagógica e administrativa contribuíram para imprimir qualidade diferenciada ao Curso de Formação de Professores de

²⁰ O professor Edgar Linhares, que na época prestava consultoria à Semear, coordenou a assembléia dos professores de Aracati interessados na formação em nível superior, os quais decidiram por um curso a ser desenvolvido em período mais extenso.

Aracati. Entre estas medidas sobressai a criação de um Conselho Gestor²¹ para avaliar e planejar ações do Curso e interagir com a UECE.

Este conselho impõe uma dinâmica acatada pela universidade. Após discutir o montante dos valores financeiros do curso, consegue devolução de parte dele. Este valor é aplicado da seguinte forma: na constituição de uma biblioteca em todas as áreas de conhecimento componentes da proposta curricular, na contratação de um segundo coordenador geral e um segundo coordenador da ADS, e na doação de dez computadores para uma sala de informática. O conselho também discute a grade curricular e propõe uma inversão na ordem de oferta das disciplinas. Prioriza no primeiro ano a oferta das disciplinas das áreas de língua portuguesa e produção textual,²² para que os alunos-professores pudessem reinstrumentalizar-se na escrita e adquirir confiança com vistas à realização dos trabalhos de cada disciplina e elaboração do Memorial da Prática Educativa, requisito importante na conclusão do curso.

No primeiro momento foi criada a figura de professores-assistentes que ficavam de plantão à disposição dos alunos para esclarecer dúvidas e orientar na aprendizagem e produção de textos. A coordenação participa efetivamente da constituição das equipes que compõem o quadro docente do curso, a partir de

²¹ O Conselho Gestor do Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental de Aracati foi uma instância criada informalmente pela Semear para tomar e gerir iniciativas que visassem maior dinâmica cultural, acadêmica e administrativa ao curso, com vistas a propiciar na prática maior autonomia perante a UECE, instituição responsável. Deste conselho faziam parte: O Secretário da Semear – Augusto Jerônimo; os coordenadores do curso – José Ernandi Mendes e Irenice de Oliveira Campos; o coordenador do Projeto de Arte e Cultura nas escolas Zumbi dos Palmares – Rai Lima; as coordenadoras da disciplina Ação Docente Supervisionada (ADS) – Betânia Moreira de Moraes e Joana Cabral; a diretora do Departamento Financeiro da Semear – Cláudia Sena; e, dois consultores da Semear – Edgar Linhares e Maurício Holanda Maia.

²² Antes da metade do curso, todas as disciplinas da área de linguagem já haviam sido lecionadas. Eram elas: Compreensão e Produção Textual; Redação Científica; Fundamentos Lingüísticos; Fonética, Fonologia e Ortografia; Morfossintaxe; Semântica; Lingüística e Alfabetização; Ensino da Gramática; e um Seminário adicional sobre Produção de Textos Acadêmicos, totalizando 600 horas-aula.

critérios acadêmicos, prática educativa e compromisso político com a transformação social, conforme atesta a professora Cláudia: *“A maioria dos nossos professores nos passava não apenas conhecimentos didáticos, mas também uma visão de mundo mais crítica e abrangente, diferente da que eu já tinha. Com isso aprendi a conhecer e entender melhor as coisas.”* (Professora Francisca Cláudia Sena Monteiro, 31, p.23).²³

A coordenação da ADS elabora uma proposta com base na qual os professores-orientadores desta disciplina acompanham a prática e a formação dos alunos-professores a partir do segundo ano de curso (MOREIRA, 2001). Muitos destes professores também participam de orientação na elaboração dos memoriais.²⁴

O rico memorial apresentado pelos professores no final do curso é um instrumento de pesquisa analisado no seu todo, história de vida, escola e trabalho. Assim é possível confrontar as idéias de criança, aluno, escola, trabalho e cidadania,

²³ A “fala” dos professores, quando retiradas dos memoriais da Prática Educativa, apresenta-se em modelo padronizado com as informações seqüenciais do nome, idade e o número da página, da qual a expressão foi retirada. Os Memoriais são documentos personalizados, porém de domínio público, havendo uma cópia na UECE e outra na SEMEAR. O ano de elaboração do Memorial foi 2002 e a idade dos professores está referenciada no ano de 2004.

²⁴ Em várias oportunidades os docentes do município testemunham seu processo na produção de textos durante a realização do Curso de Formação: “A primeira disciplina, Produção Textual, ministrada pela professora Cibele Gadelha, me levou ao hábito de escrever, coisa que vergonhosamente não tinha costume. No início foi muito difícil, mas no decorrer tornou-se um exercício que tinha que fazer com freqüência para a conclusão dos meus trabalhos” (Professora Francisca Cláudia Sena Monteiro, 31, p.23). A qualidade da redação dos alunos-professores melhora visivelmente, o que os capacita a redigir o memorial exigido. Não só elaboram como apresentam publicamente em grande e emocionante evento, onde se revelam por inteiro. A emoção é produto tanto da visita às suas trajetórias, marcadas por felicidades e dificuldades distantes e atuais, quanto da superação de mais um obstáculo: a conclusão do Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental do município de Aracati. Para muitos, o curso representava um sonho antigo, mas sua realização não ocorre sem resistência, afinal, eram obrigados a sacrificar seu restrito “tempo livre” com a família, filhos, maridos ou esposas, como bem descreve a professora Vera, antes de finalizar o seu memorial: “As dificuldades que enfrentei e ainda enfrento, como, por exemplo, a locomoção, pois dependo de condução por morar num bairro distante (Pedregal). A renúncia ao lazer por conta dos trabalhos (das disciplinas) que acabaram sobrecarregando, o afastamento dos filhos e a falta de assistência para com eles, a incompreensão por parte de alguns familiares, nos leva a um certo pensamento que se torna constante: Desistir” (Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.21). Entretanto, a persistência prevalece, e culmina no registro de trajetórias de vida espetaculares.

construídas ao longo de suas vidas, e suas muitas implicações na atividade profissional abraçada, tanto em relação ao compromisso com a docência, quanto aos problemas que julgam dificultar seu empenho e motivação. No memorial os sujeitos se ampliam, mostram-se não somente como trabalhadores, mas também nas contradições de relações sociais diversas. Permitem, portanto, checar os vínculos que ligam seu trabalho ao contexto social, à vida cotidiana e à escola onde ensinam.

As histórias dos professores de Aracati presentes nos memoriais revelam a multidimensionalidade inerente à constituição do professorado num tempo de ser criança, aluno(a), pai ou mãe, cidadã(ão), educador(a), contribuindo para a reconstrução de suas identidades pessoal e coletiva. Os referidos memoriais, como afirma André (1995), possibilitam uma análise centrada nas “contradições de trabalho e de desenvolvimento dos professores”, contribuindo para uma compreensão do professorado sobre as mudanças educacionais que dão base ao seu trabalho e historicamente o metamorfoseiam.

Ainda fiz uso de inúmeros depoimentos pessoais dos professores, registrados em caderno de campo em visitas às escolas e eventos educativos que reuniam os docentes da rede municipal. Tratava-se de sujeitos que, *a priori*, não estavam escalados para participar como interlocutores, mas que durante o processo investigativo se revelaram no cotidiano da dinâmica da escola como protagonistas, observadores atentos, interlocutores da prática social, ou depositários da memória de determinada comunidade escolar.

As idas a Aracati permitiram-me observar ricos momentos de sociabilidade dos professores em encontros e eventos, protagonizados ora pela Semear, ora pelo Curso de Formação ou direções e coordenações pedagógicas das

escolas. A técnica de ver o que se mostra pode possibilitar o desvendamento das relações e concepções dos professores em suas práticas sociais, além de ajudar a selecionar sujeitos da pesquisa.

Os encontros com os professores da educação fundamental da rede de ensino municipal de Aracati no contexto das reformas educacionais tiveram várias fases. Fluiu num primeiro momento, pois como coordenador do curso de Formação de Professores o acesso aos docentes era fácil, constante e afável. Afinal, eu e outros membros do Conselho Gestor do Curso representávamos a possibilidade de viabilizar um sonho antigo, de décadas.

No segundo momento, logo após ingressar no doutorado em Educação Brasileira e me afastar da coordenação do curso, a dinâmica da vida é invadida por interposições pessoais, provocando um distanciamento físico do cotidiano dos sujeitos estudados. As visitas a Aracati, apesar de constantes, são mais espaçadas. Mesmo assim, participo efetivamente das apresentações dos memoriais dos professores como requisito para a conclusão do curso, no final de 2002. Apesar da morte do prefeito de Aracati, Jose Hamilton Saraiva, fato que implicou a mudança do secretariado, inclusive do de educação, o acesso a documentos produzidos ou veiculados pela Semear no interstício de 1996 a 2002 foi garantido pelos novos dirigentes.

O memorial como instrumento de pesquisa da vida e do trabalho dos professores

A polêmica sobre a objetividade e a subjetividade nas ciências sociais já havia sido levantada na rica tradição filosófica alemã do século XIX. As diferentes

perspectivas metodológicas: materialismo histórico-dialético, positivismo e fenomenologia são exemplos de quanto a relação sujeito-objeto de pesquisa faz parte da essência das ciências que se debruçam sobre o complexo social.

No século XX os pós-estruturalistas franceses ampliam a crítica à objetividade científica de todas as correntes teóricas que compartilham da importância do “sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade” (SILVA, 1999, p.113), apresentando uma oposição às “meganarrativas” invariavelmente associadas à idéia de libertação e emancipação social.

Um crescente número de teóricos (sociólogos, antropólogos e historiadores) próximos das perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, em oposição a abordagens sociohistoriográficas consideradas tradicionais, deterministas e cientificistas, aponta para uma renovação da história social, a partir de um enfoque metodológico centrado na coleta de testemunhos, memórias e narrativas dos sujeitos sociais.

A linguagem torna-se, assim, elemento central das pesquisas sociais, tomando o lugar dos grandes problemas dominantes na sociedade moderna. Entretanto, a produção científica neste campo das ciências pressupõe uma crítica às palavras, às relações sociais e ao contexto. Quando a realidade da qual se fala situa-se no Terceiro Mundo, torna-se ainda mais questionável a importação de referências conceituais que atropelam categorias que expressam claramente a realidade de abismo social (injustiças e desigualdades sociais) onde a sociedade está fundada. A construção teórica baseada na articulação do macro e do micro, do

geral e do específico, da sociedade e do indivíduo, do econômico e do cultural se faz mais legítima e necessária.

O conhecimento nas ciências sociais e da educação exige a superação de reducionismos, mediante a construção de uma síntese que não poderá perder de vista “a articulação entre micro e macrofísica do poder, uma síntese que reconhecerá que a subjetividade humana é ao mesmo tempo constituída por e constituinte de realidades sociais”. (COSTA, 1998, p.20). Portanto, os depoimentos pessoais não podem ter a pretensão de suprimir relações sociais e econômicas construídas historicamente, pois subjetividade e objetividade constituem-se em uma relação dialética.

Conforme demonstraram os professores nos seus depoimentos, o memorial não apenas revela o rico aprendizado construído ao longo de suas experiências de vida, como também deixa muitas lições. Uma delas é a convicção de que a partir da elaboração desse instrumento, onde suas experiências são narradas e refletidas, a prática, por ser mais reflexiva, torna-se automaticamente melhor, ou seja, a reflexão condiciona uma ação sensata (HAMELINE, 1995), bastando-se na sua auto-suficiência.

“Na produção deste memorial tive condições de elevar o meu modo de pensar a sociedade e a minha responsabilidade sociopolítica no setor educativo. Deste modo, as minhas próximas ações, com certeza, serão baseadas em tudo que estudei, analisei e meditei” (Maria Dauraci Barros, 40, p.23).

Entretanto, uma prática baseada na reflexão não significa necessariamente estar purificada de incoerências, limites e contradições. A nova prática está condicionada pelo alcance da reflexão de quem elabora. Portanto,

depende da visão de mundo que cada pessoa (ou grupo) consegue formular. Desse modo, a superação de uma visão ingênua dos problemas sociais e da prática pedagógica em particular depende da incorporação de uma visão de mundo na qual a totalidade social componha a compreensão dos sujeitos sociais diretamente envolvidos com o trabalho no campo da educação (CONTRERAS, 2002).

Outro risco na elaboração de um memorial é o de se cair na armadilha da ausência de criticidade, pois a memória individual é comumente carregada de emoções, desejos, sonhos e fantasias possíveis de levar o sujeito a uma atitude romântica sobre sua vida. Com base nesta atitude ele vê apenas aspectos positivos da sua formação, superestimando fatos e pessoas que participaram de suas experiências. Tal postura, inconscientemente, manifesta uma forma de negar a desvalorização objetiva (social e econômica) sofrida pela atividade docente nas últimas décadas, e contribui para maior alienação.

É preciso haver clara distinção entre a memória e a história, pois isto evita se tomar um depoimento – que é um ponto de vista de um indivíduo sobre o real – como sendo a própria realidade vivenciada por ele. Assim, apesar de profundamente significativos os memoriais elaborados pelos professores, onde com sinceridade admirável mencionam fatos de suas vidas, seguidos de análise, deve-se estar atento aos limites da sua verdade, com vistas a “checar as informações” e percepções fornecidas pelos autores da memória.

A memória é composta de fragmentos de múltiplas vivências e experiências ao nível individual ou coletivo que são retrabalhadas neste diálogo constante entre indivíduo e sociedade, entre passado e presente. As memórias são individualização ou subjetivação e não individualidades ou subjetividades (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994, p.41).

A memória tem limites, pois as lembranças e recordações de imagens, fatos e vivências subordinam-se ao tempo e ao espaço, e sofrem influências constantes das alterações do meio social. Embora a memória individual constitua-se num importante veículo de informações, somente alcança *status* de validade científica quando confrontada teórica e metodologicamente nos estudos da sociedade onde o indivíduo está inserido. As memórias são “construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular” (KENSKI, 1995, p.147).

A construção da história dos professores parte dos seus memoriais, mas vai além, ao romper a fronteira do individual e do local, violando a temporalidade das memórias pessoais. Feitas as ressalvas, é importante saber ouvir o que sujeitos, cujas palavras são historicamente silenciadas e negadas, têm a dizer sobre um mundo que é seu.

Saber o que os protagonistas do processo educativo escolar têm a dizer sobre si e seu trabalho responde às sugestões de Nóvoa (1995, p.32) para as ciências da educação: “Um olhar mais centrado sobre os professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais”. Desta forma, os recursos dos memoriais elaborados pelos professores, das entrevistas e das análises documentais constituem-se em valiosos instrumentos na composição das trajetórias social e educacional, pessoal e profissional percorridas numa realidade brasileira de dificuldades e num contexto histórico especificamente rico de inovações educacionais.

A valorização do memorial se dá na compreensão de que, também, memória e história estão profundamente imbricadas, indissoluvelmente condicionadas na existência. A memória, materializada em recordação do vivido, pode constituir-se em ponte de unidade do passado, presente e futuro. Como afirma Cambi (1999, p.35):

A memória não é absolutamente o exercício de uma fuga do presente nem uma justificação genealógica daquilo que é, e tampouco o inventário mais ou menos sistemático dos monumentos de um passado encerrado e definitivo que se pretende reativar por intermédio da nostalgia: não, é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos – e também interrompidos – itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje o projetando para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não.

A experiência ganha qualidade e a lembrança dela potencializa-se quando ativada por uma narrativa. Conforme lembra Larrosa (1998, p.80): “O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória que lê e que conta é a memória em que o *era uma vez* converte-se em *começa!*.”

E quando o sujeito tem a oportunidade de escrever suas memórias no papel, elas passam pelo aprimoramento do dito e refinamento do vivido, provocando maior significação, pois uma escrita silenciosa, como é o caso do memorial, “produz uma atenção concentrada e algo assim como um estar voltado para si mesmo. Mas tem também outra qualidade não menos importante: fazer com que o mundo apareça aberto” (IDEM, p.59).

A narrativa escrita é mais rigorosa, e obriga o narrador a esclarecer o pensamento, a mostrar a raiz da sua compreensão, enfim, a se revelar para o mundo com o compromisso imposto pelo registro escrito. Sobre a importância do

memorial, principal instrumento da minha pesquisa, a argumentação mais consistente, os próprios sujeitos pesquisados a fazem, ao relatar a responsabilidade como se dispuseram a elaborá-lo, e, por conseguinte, a fidedignidade de informações e percepções nele contida.

“A produção do Memorial me **‘forçou’ a pesquisar, checar informações contraditórias**, compreender certos conceitos. Isso elevou o meu modo de pensar a sociedade, as condições socioeconômicas e políticas do meu país e a educação, especificamente, pois além de visitar o passado, eu pude refletir sobre ele e só assim compreender sua relação com o presente. As minhas próximas ações certamente serão fundamentadas em tudo que refleti e analisei” (Maria Edleusa Correia, 38, p.31).

O memorial torna-se, portanto, um rico instrumento de pesquisa sobre a vida e o trabalho dos professores, e, quem o faz torna-se também pesquisador de sua prática social e profissional, buscando a si mesmo numa trajetória aparentemente visível, mas somente compreendida com muito esforço e reflexão. Ele possibilita um processo terapêutico onde o professor se encontra na compreensão da sua existência, das suas experiências e do contexto social no qual está inserido. Ao “checar informações”, o professor, como sujeito e objeto de pesquisa, torna a sua memória, em forma de memorial, um instrumento muito próximo do fazer história, como ciência, dado o cuidado metodológico da reconstituição dos fatos por ele vivenciados.

Segundo mostra o memorial, a catarse pela qual passam a ter de revisitar momentos delicados de uma vida difícil, às vezes enfrentados com bravura, pode significar um salto de qualidade na sua prática social:

“Depois de várias páginas escritas tornou-se gratificante, pois chorei, sorri e agradei a Deus por ter conseguido construir uma história verdadeira que servirá de norte para minhas futuras conquistas... Estes relatos fizeram-me repensar sobre minha trajetória e avaliar-me como educadora e cidadã, levando-me a participar de novos projetos, buscando novas

transformações para um país mais justo” (Edileuza Maria Ferreira do Nascimento, 34, p.22).

A união de sentimentos e conhecimentos nos possibilita inferir sobre a veracidade das experiências mesmo parciais, propicia-nos a sensação de quanto os interlocutores são verdadeiros ao narrar suas histórias. Na simplicidade de suas vidas, as histórias tornam-se significativas, conforme mostra a professora Fátima:

“Compreendi que, através deste levantamento de informações, obtive conhecimentos imprescindíveis na construção da minha identidade, valorizando meus relatos e transcrevendo fatos que marcaram a minha vida” (Maria de Fátima Santos de Sousa, 45, p.20).

O resgate do contexto mediante levantamento de informações gerais e específicas permite ao professor reconstruir seu processo identitário. Entender-se dentro de uma perspectiva histórica e reconhecer a si próprio como parte de outra parte, como diz o poeta, “é uma questão de vida e morte”:

“É interessante e significativo compreender o tempo atual na sua relação com os outros tempos, inserir e entender a história de que faço parte como elemento de desenvolvimento de mim mesma, de minha família, de minha profissão, de meu município, de meu Estado e de minha nação” (Maria da Conceição Damasceno, 40, p.13).

Ao mesmo tempo em que representa um elo entre o passado, o presente e o futuro, o memorial constitui-se num exercício de reflexão sobre práticas, sujeitos e contextos implícitos na formação do professor e da professora, afirmando-se também como um instrumento de construção de identidades individuais e coletivas. Ele remete ao entendimento de que cada pessoa é o resultado do conjunto de experiências vivenciadas; sujeito em potencial de transformações sociais que julga necessárias à sociedade, à escola e ao trabalho docente. O memorial ao passar a

história do professor a limpo quase o obriga a ter uma perspectiva de futuro superadora de concepções e práticas problemáticas

“Esta reflexão sobre minha vida fez-me observar a caminhada percorrida e a função de desempenhar bem o meu papel perante a comunidade..., descobri que o conhecimento deve ser buscado a todo o momento, e que dele provém as mudanças no fazer profissional” (Ivanilda Viana da Silva, 48, p.23).

O memorial impulsiona uma maior consciência profissional e provoca a necessidade de promover mudanças na prática educativa mediante aquisição de novos conhecimentos. Ele traz a possibilidade de ativar a identidade e o compromisso docentes com os setores historicamente desfavorecidos, apontando a necessidade de uma prática direcionada para a transformação da sociedade.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ATUAL

Neste capítulo falo sobre o município de Aracati, lócus de onde extraio o objeto de pesquisa, situando-o numa totalidade ampla do contexto capitalista atual, concebendo-o como parte dentro de outra parte, ambas inseridas num todo sem fronteiras. Destaco o papel adquirido pelo Estado reestruturado na nova ordem sociopolítico-econômica internacional.

1.1 Nova ordem mundial: expansão sobre os Estados nacionais

A partir da década de 70 o neoliberalismo concebido teoricamente por Milton Friedman e Friedrich Hayek nos anos 50 torna-se hegemônico na condução da política e economia capitalistas, ao apontar de pronto a reestruturação dos Estados nacionais (GENTILI, 1998). Nos anos 80, o receituário do Consenso de Washington²⁵ concretiza-se em reformas de reajustes econômicos em vários governos dos cinco continentes, em especial do Terceiro Mundo, a partir do protagonismo do Banco Mundial (BIRD ou BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Como resultado e de acordo com o Consenso, espécie de carta do neoliberalismo, as reformas estruturais nos países endividados deveriam pautar-se em cinco eixos fundamentais. São eles: privatização de empresas e serviços

²⁵ A reunião dos países mais ricos do mundo juntamente com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, na qual estabelecem diretrizes de ajustes econômicos e reformas institucionais de caráter eminentemente neoliberal para os países devedores.

estatais; equilíbrio orçamentário mediante redução de gastos públicos; liberalização do setor financeiro, facilitando entrada e saída de capital estrangeiro; liberação comercial dos mercados, mediante redução de tarifas de importação; desregulação dos mercados a partir da não intervenção do Estado. A essência de todas elas está na redefinição do papel do Estado, que cede espaço ao setor privado na condução das políticas públicas (SOARES, 2000).

A perspectiva neoliberal só se torna possível graças à emergência de outro fenômeno que promove a objetivação de um novo contexto internacional das relações capital-trabalho: a globalização, que se instala consolidando a interdependência dos países na perspectiva de construção de um mercado unificado. Ela acentua drasticamente a relação comercial internacional já existente, a partir da diversidade de agentes econômicos e de produtos. Para isto, conta com o suporte técnico-científico da robótica e informática, as quais cumprirão importante papel na produção e realização da mais-valia, bem como na agilização da comunicação entre diferentes e distantes agentes econômicos.

Trata-se de um processo inserido objetivamente no âmbito da racionalidade capitalista da divisão mundial do trabalho, reproduzindo e acentuando as desigualdades sociais, regionais e tecnológicas. É um tipo de desenvolvimento, marcado pela disparidade combinada entre moderno e arcaico na economia (OLIVEIRA, 1987). No plano internacional, alguns poucos países abocanham os rentáveis setores de ponta, enquanto uns ficam com setores de baixa capacidade tecnológica, e outros se contentam com o setor de turismo, etc.

O capital, enfim, efetivamente sem pátria, alcança o apogeu da transnacionalidade, e rompe definitivamente os limites éticos e legais impostos pelas

fronteiras dos Estados nacionais que até então dificultavam sua expansão. Neste novo contexto, as empresas e organizações transnacionais negam e desqualificam o princípio da nacionalidade. Desse modo,

A aceleração da concentração de capital permitiu às maiores empresas relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica, assumindo elas próprias, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional (BRUNO, 2001, p. 17).

A unidade econômica passa a ser o planeta e as partes (nações) que o compõem não são necessariamente interdependentes. Ademais, a transferência de dinheiros, recursos materiais e humanos de um lugar para outro não obedece a nenhuma regra não consoante com as novas relações de mercado globalizado. Sobre esta transposição de territórios realizada pelo mercado, de caráter eminentemente nacional e configuração delimitada, o Estado passa a ser “amplo”, com fronteiras difusas e ou diluídas, vazadas (BRUNO, 2001). É deste novo Estado, com forte influência de organizações e organismos de caráter transnacional, que emanam os processos decisórios e de controle social. A partir da minimização do Estado nacional, o Estado transnacional se fortalece.

O Estado tende a se constituir em uma “entidade” cujo lugar é ainda indefinido. Ou melhor, é algo bastante distante dos “espaços contraditórios” de possíveis lutas pela hegemonia. Os vilões externos, visíveis nas multinacionais que contavam com a anuência de governantes entreguistas, metamorfoseiam-se em uma forma de poder maior ainda, transnacional, que paira sobre os Estados nacionais do capitalismo periférico, historicamente portador de precária soberania política, agindo sob a proteção dos seus governantes. Neste contexto, esvaem-se anos de luta por democracia e soberania nacional contrários a dívidas externas

tantas vezes pagas, sobrando à população incompreensão e indignação quanto a tamanha subserviência, capaz de sacrificar as possibilidades de desenvolvimento humano e social, autônomo e soberano.

No processo de reestruturação capitalista e globalização da economia, a receita para os países periféricos é uma só em toda parte do mundo. Assim,

Os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região (GENTILI, 1998, p.15).

Baseados em idênticos diagnósticos e similares soluções para os problemas dos países dependentes, as políticas sociais refletem diretamente as mudanças vividas pelo Estado em tempo de neoliberalismo. O modelo neoliberal capitalista tem feito do campo da gestão da educação pública um lugar privilegiado e visível de sua atuação.

Os documentos de “recomendações” do Banco Mundial e do FMI aos países latino-americanos (ROSAR, 1997) resumem as orientações de inadmissível recusa como prova de demonstração da boa vontade dos Estados em cumprir os compromissos financeiros assumidos. A dependência dos países aos organismos internacionais expressa-se em moeda global, com poder de interferência na forma e no conteúdo das políticas públicas, voltada mais ao controle da soberania que à prestação dos serviços sociais. Neste sentido, as reformas na educação são excelente exemplo.

No papel exercido pelo Banco Mundial e o FMI no planejamento e implementação de políticas sociais nos países do Terceiro Mundo, dois elementos

estão indissociavelmente presentes: instrumentalismo e condicionamento. O primeiro elemento faz destas políticas um apoio aos ajustes econômicos nacionais, inseridos numa lógica de acordos internacionais que mantêm intactos o modelo de dependência existente. O segundo relaciona-se ao estabelecimento de precondições necessárias à aprovação de recursos reclamados a serem liberados para cada país (GENTILI, 1998). Tudo passa pelo crivo dos organismos supracitados, os quais julgam o grau de boa vontade dos países seguirem suas recomendações. O prêmio, ou melhor, o empréstimo é concedido a quem incorpora nas políticas sociais, sobretudo educacionais, os preceitos mais amplos. As populações “beneficiadas” em geral e os professores municipais, em particular, demonstram no dia-a-dia e nos memoriais não dar conta de que os referidos recursos não significam doações, ao contrário, são empréstimos e aumentam excessivamente a dívida externa. Além disso, os países dependentes pagam um alto preço por ter a implementação dos seus projetos subordinados a limites e conteúdos de rigoroso controle político-ideológico.

Uma prova dessa unidade à qual todos os países de economia periférica estão submetidos é o completo alinhamento com os princípios da Conferência Internacional de Educação para Todos, de 1990. A unidade da orientação política é visível em vários países na presença simultânea da ênfase ao ensino primário, na privatização do ensino superior, no discurso ideológico da qualidade.

As novas estruturação e organização do capitalismo trazem a novidade da velocidade das mudanças, dissimulada no discurso sedutor das mudanças. No Brasil, estas tomam um ritmo de urgência em virtude do atraso de cinco anos decorrente da crise institucional instalada no país, culminando com o *impeachment*

de um presidente.²⁶ As propostas de reformas no campo educacional durante a segunda metade da década de 90 sopram tão velozmente que a escola e seus sujeitos aturdidos reclamam não haver “tempo de acompanhar as novidades” que se superpõem.

A agilidade das mudanças baseia-se em princípios da administração moderna em sintonia com o modelo neoliberal de desenvolvimento. Divide-se a responsabilidade da gestão com os sujeitos responsáveis pela operacionalização das ações, atribuindo-se a este processo o nome de descentralização. Entretanto, efetivamente, ocorre apenas uma desconcentração da implementação das políticas para que os sujeitos situados na ponta do processo, na escola, assumam a administração dos recursos ou mesmo a ausência deles, e, por conseguinte, os eventuais fracassos, bastante presumíveis nestas condições.

A sutileza dos laços que prendem as unidades descentralizadas ao núcleo central torna o controle social quase imperceptível. Na opinião de Bruno (2001, p.27), os “mecanismos de poder desta nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa”.

Uma teoria do Estado na atualidade não pode prescindir da referência à internacionalização dos Estados nacionais, como produto histórico da violência de classe, legitimada tanto mediante a coerção política de aparelhos de Estado, quanto mediante a violência simbólica da exclusão sócio-cultural (SILVA, 1999), ambas justificadas pelo ideário político e cultural denominado de nação. Por isso, não

²⁶ O presidente Fernando de Collor de Melo sofreu um impeachment, dois anos após assumir a presidência da república, em função de comprovadas denúncias de corrupção.

obstante o esgarçamento do binômio Estado-Nação e seus decorrentes estragos sociais, sobretudo na realidade dos países periféricos, ele continua a ser bastante relevante na análise das políticas educacionais, inclusive como possibilidade perdida no futuro.

Na realidade brasileira, em face da longa história de cultura autoritária com pequenos intervalos de vivências democráticas, a hegemonia neoliberal mundial coincide com o início de um dos mais longos períodos de democracia burguesa. Por conseguinte, os direitos sociais, próprios do Estado keynesiano²⁷ - que, na nossa realidade, guardada as devidas proporções, vigorou a maior parte do tempo sob os auspícios de ditaduras políticas, primeiro com Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, e, posteriormente, com os militares, de 1964 a 1984 - passam a ser substituídos por direitos do consumidor, paradoxalmente, quando a população mais clama por democracia. A promoção de mecanismos de mercado no interior da estrutura do Estado provoca mudanças: de usuária de serviços públicos numa época de ausência de direitos políticos, a população passa à condição de cliente, num período dominado pela sonhada democracia. Assim, os serviços públicos – subordinados às políticas adotadas no período de expansão neoliberal – passam a compor os *quase-mercados* (AFONSO, 2003), em face do caráter híbrido das relações público-privado e Estado-mercado.

Portanto, da forma como se apresenta hoje, o Estado tem certa objetividade associada diretamente aos fenômenos da globalização, do neoliberalismo e da revolução técnico-científica. Há nele, porém, uma esfera pública

²⁷ Expressão originada do teórico das ciências John Keynes. Ele defendia um Estado mais presente na regulamentação do mercado, com intervenção direta nas políticas sociais: educação, saúde, previdência e infra-estrutura.

em disputa, conforme aponta Giroux (in: SILVA, 1999), que abre espaço à influência e interferência da subjetividade da sociedade civil organizada. É na esfera pública que a construção da hegemonia dos blocos dominantes se consolida, pois a legitimação dos seus ideais precisa de espaços contraditórios, embora reduzidos em época de hegemonia neoliberal. Os pensadores das ciências sociais deparam-se com vários desafios teóricos decorrentes da sofisticação dos novos paradigmas adotados pelo novo Estado marcada por linguagem originalmente vinculada aos movimentos sociais num momento em que estes estão enfraquecidos.

Na última década, as teorias modernas da administração deram um salto considerável quanto ao exercício de comando, passando a incorporar práticas de motivação, cooperação e integração. Ganha força a perspectiva de construção de um ambiente no qual os conflitos possam ser controlados e dirigidos “por canais úteis e produtivos”, mediante um conjunto de atores sociais envolvidos no processo de trabalho. A idéia de participação, chave nas novas formas de controle social, é largamente utilizada por empresas privadas e instituições do Estado.

As recomendações macroeconômicas adotadas por instituições governamentais desdobram-se em políticas implementadas perante comunidades cada vez menores. Materializadas em discursos, as diretrizes se metamorfoseiam em ideologias, intensamente compartilhadas pela população em geral, trabalhadores e funcionários do Estado. A aceitação dos discursos reside no *quantum* de positividade das expressões que o compõem como: cidadania, participação, qualidade, entre outras.

1.2 Orientações e diretrizes para a educação brasileira

O entendimento da configuração do trabalho docente no Brasil atual está estreitamente vinculado ao Estado proposto pelo neoliberalismo e, por conseguinte, às políticas públicas, em particular, educacionais por ele protagonizadas. No contexto atual torna-se impossível pensar política educacional desvinculada das orientações do Banco Mundial (BM) para o Terceiro Mundo, pois, como já vimos, estas, além de condicionadoras, são ostensivas.

Embora proclame como objetivo principal a extinção da miséria no mundo, a prática do Banco Mundial é profundamente controversa. Seu protagonismo no capitalismo globalizado o faz importante agente do neoliberalismo em todas as instâncias da vida social, transformando seus recursos em poderosa moeda de produção e reprodução do capital. Por suas recomendações técnicas, educacionais e ideológicas às políticas públicas dos países periféricos, garante a inserção destes na parte que lhes cabe na divisão mundial do trabalho.

A principal fonte metodológica inspiradora das políticas educativas do BM encontra-se na “análise econômica” da teoria neoclássica. Isto justifica a introdução de valores de mercado capitalista e neoliberal no âmbito da formação cultural dos países cujos projetos implementados a partir dos seus recursos são inevitavelmente “irrecusáveis”. Uma das características destas políticas é o enfoque eminentemente setorial oposto à estratégia de contemplar o contexto social em sua totalidade (CORAGGIO, 2000).

A adaptação metodológica de análise da economia de mercado aos campos político, cultural e educacional leva o BM a retrabalhar conceitos de forma muito peculiar:

O Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 2000, p.102).

Como conseqüência dessa transposição de realidade verifica-se a subordinação do campo educacional às regras e dinâmica do mercado. A escola, o currículo, a pedagogia e os processos educativos diversos devem inserir-se no modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico hegemônico.

Entretanto, as recomendações de reformas dos sistemas educacionais aos países periféricos não se limitam a conselhos. São diretrizes mesmo, oriundas de certezas, as quais pretende-se serem seguidas, implementadas. A proposição da descentralização dos sistemas educacionais extrapola a coerente idéia de que os sujeitos locais conhecem melhor a realidade, e podem, desse modo, tornar os insumos educativos mais eficientes. Há um pressuposto subjacente: ao descentralizar, se diluem responsabilidades pelos problemas, sem a necessidade de adicionar custos. A delegação de autoridade e, portanto, de tomada de decisões numa realidade bastante limítrofe acaba por impor aos sujeitos circunscritos ao limitado espaço (escola, professores, alunos, pais, etc.) a responsabilidade de não corresponder a objetivos elaborados ou a expectativas da comunidade local.

Conforme observado, a lógica da descentralização está conjugada à lógica da privatização da educação. De acordo com a perspectiva neoliberal, a educação, como um bem semipúblico, deve sofrer a intervenção do Estado, em disputa com o setor privado, como meio de garantir a eficiência do sistema. O setor público deve ainda compensar os déficits econômicos, mediante venda de serviços ao setor privado, ou contar com a ajuda voluntária da comunidade em recursos

materiais e humanos como forma de concretizar a participação democrática em campanhas, a exemplo de “Todos pela educação de qualidade para todos”, mostrando quantos “amigos da escola”²⁸ existem.

A prioridade atribuída pelo Banco Mundial às quatro primeiras séries do ensino básico, em detrimento do ensino médio e superior, é prontamente materializada em políticas públicas. Sua certeza emerge da “nobre preocupação de reduzir a pobreza”, pois segundo “seus estudos” o investimento no ensino fundamental possibilita retornos financeiros mais rápidos, e permite aos segmentos envolvidos a imediata inclusão na economia formal. No caso brasileiro, as iniciativas Fundef, PCNs, Bolsas-Escola confirmam o nível de sintonia dos países de Terceiro Mundo com as diretrizes internacionais.

Diante de tantas certezas econômicas, políticas e científicas do Banco Mundial, suas recomendações não comportam estudos sugestivos de diferenças na direção de projetos e programas alternativos. O imperativo de quem possui o dinheiro e a complacência de quem dele precisa colocam em xeque o exercício da autonomia nas instituições públicas dos países dependentes.

É inquestionável a orientação de investimento do BM no setor do ensino fundamental, porém esta “sugestão” também se insere na lógica do Estado Mínimo defendida pelo neoliberalismo e é direcionada de forma que não comprometa os esforços de “saneamento fiscal” recomendados pelo FMI. Isto é evidente nas preocupações em evitar um aumento salarial e formação dos professores em longo prazo, na pressa em priorizar os paliativos da merenda escolar a modificar as

²⁸ Referência implícita à Campanha da Rede Globo de Televisão “Amigos da escola”, na qual apela à população a prática de voluntariado para resolução de problemas relacionados à precariedade da escola pública.

condições estruturais da fome. Do mesmo modo ou ainda no total inescrúpulo de facilmente levantar a bandeira da qualidade enquanto se admite elevar a já alta proporção alunos X professor em sala de aula. Isto porque, segundo o BM, as prioridades das políticas educacionais dos países periféricos devem obedecer à máxima econômica de “produzir o máximo do menos possível”: Como consequência, “a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos, e a própria qualidade” (TORRES, 2000, p. 138).

A principal “recomendação” ao sistema público de ensino é a eliminação de tudo que represente despesas adicionais ao processo produtivo dos educadores como forma de redução dos gastos públicos. Deste princípio compartilham organizações diversas. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), de importante presença na defesa de direitos básicos das crianças pobres, mostra-se atento para que os municípios potencializem gastos assegurados por lei à educação fundamental.²⁹ Embora esta preocupação aprofunde o significado de democracia para municípios com longa tradição autoritária, o conceito de qualidade embutido nas diretrizes confunde-se com o de quantidade, a partir do uso abusivo de estatísticas como revelação de uma realidade qualitativamente melhor. A linguagem econômica largamente difundida no campo educacional não consegue dissimular o real entendimento neoliberal referente à concepção de uma escola eficiente e, portanto, de qualidade, conforme evidencia Bruno (2001, p.41): “O refugio é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente.”

²⁹ Ofício do Unicef em 18 de março de 1997 ao Secretário de Educação de Aracati, informando sobre o gasto que o município terá com 935 alunos entre 6 e 14 anos que estão fora da escola, no momento em que o Fundef entrar em vigor e o município não reunir os requisitos legais para ser beneficiado com o Fundo.

Os pressupostos teóricos da eficiência escondem e, ao mesmo tempo, mostram a presença da ideologia no uso de termos técnicos. O desperdício, objeto de tanta preocupação, na realidade não é de todo disfuncional ao sistema, porquanto não se reserva a todos a participação como sujeitos econômicos do mercado. Entretanto, a existência da racionalidade de custos evita gastos inadequados que poderiam ser alocados onde dessem maior retorno e benefício ao capital. Portanto, se há alguma preocupação com a evasão e a repetência nas escolas por parte das políticas educacionais, esta não se dá do ponto de vista moral, mas da perspectiva econômica e ideológica.

Assim, o investimento na educação é tímido e exclusivamente dirigido aos meios físicos (instalações, livros, material didático, equipamentos, etc.) quase sempre redundando na intensificação da atividade dos professores, sem efetivamente potencializar a qualidade do seu trabalho. Dessa forma, mantém-se inalterado o baixo nível de motivação e auto-estima docentes. Trata-se de orientação do Banco Mundial, para quem o investimento em recursos humanos pode tornar os profissionais em educação muito reivindicativos e exigentes, contrariando, assim, interesses neoliberais no Estado Mínimo. A lógica é acomodar os professores com um padrão de vida pobre, pois, do contrário, o alcance social de uma atividade crítica poderia significar incalculável perigo ao equilíbrio da estrutura social.

Segundo as evidências, a não transformação das condições materiais da escola reduz as “propostas” pedagógicas ao âmbito ideológico, provocando conflitos e mal-estar dos professores com seu trabalho. O construtivismo, a aprovação automática, a aceleração da aprendizagem, a interdisciplinaridade, a educação em ciclos são exemplos de políticas que, impostas aleatoriamente, desnorream o

trabalho docente, não obstante a presença de aspectos compreensivos e preocupações valorativas em seus princípios.

Esta dinâmica imposta tem a ver com a agenda apresentada pelo mercado para a economia, tecnologia e pedagogia de cada país. A “humanitária”³⁰ intervenção do Banco Mundial com o objetivo de combater a pobreza em países do Terceiro Mundo mascara a intenção de formar força de trabalho flexível para um mercado informal, e, ao mesmo tempo, a preocupação de reduzir insatisfações e pressões possíveis de levar a convulsões sociais, ameaçando a estabilidade do modelo de desenvolvimento calcado no neoliberalismo econômico.

Na contramão das parcerias públicas/privadas, tão a gosto do neoliberalismo, há possibilidade de “reinvenção solidária do Estado”, a partir da construção de outros híbridos, não calcados na “hegemonia do mercado nem na destruição radical do velho espaço público estatal” (AFONSO, 2003, p.39). Esta reinvenção pressupõe a atualização dos valores do domínio público (justiça, igualdade, cidadania, etc.) diante do novo contexto.

O autor mencionado percebe a existência de um “Estado-articulador” que procura se legitimar perante a população mediante construção de redes e parcerias com atores sociais diversos. Num contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais, este Estado permite disseminar a pressão social, dividindo a responsabilidade dos sucessos e dos eventuais e prováveis fracassos com todos os parceiros envolvidos. As parcerias modificam o poder de

³⁰ Apesar do discurso social presente nas políticas dos principais organismos financeiros internacionais, o que se constata é o crescimento das desigualdades e exclusão social. Portanto, faz-se necessário intensificar críticas e lutas contra as recomendações impostas pelos gerentes destas organizações, pois a omissão e ou subordinação transforma governo, intelectuais e movimentos sociais em co-responsáveis pelas políticas implementadas.

regulação do Estado, substituindo a noção de governo por governança. Em síntese ocorre uma:

Desestatização dos regimes políticos, refletida na transição do conceito de governo para governação, assentada em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, paragovernamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação (SANTOS, apud AFONSO, 2003, p. 37).

O movimento neoliberal não é unívoco em todos os sentidos e direções, pois suas políticas estão atreladas ao fenômeno da ideologia. Este, para se fazer aceito, obriga-se a realizar concessões conceituais segundo os contextos específicos, pois faz parte da sua estratégia de legitimação a sedução mediante conceitos socialmente aceitos. Tais conceitos, inevitavelmente, se materializam em ações de caráter contraditório. A vitória neoliberal não é absoluta, pondo um ponto final na história, pois conforme afirma o indignado e esperançoso educador pernambucano Paulo Freire, a realidade “não é inexorável”. Ao lado da avassaladora onda mercadológica persistem fortes resquícios de conquistas sociais no âmbito da estrutura do Estado nacional, que sobrevivem no imaginário coletivo e individual, acrescentando temperos de dúvidas sobre a supremacia do neoliberalismo como modelo hegemonicamente invencível.

Embora o caráter de classe do Estado seja irrefutável, sobretudo quando incide sobre ele o invólucro do neoliberalismo, a sociedade civil também compõe o poder estatal e participa da sua configuração mediante as contradições de interesses a ela inerentes. Como consequência,

Os pressupostos das intenções das políticas públicas se realizam, não como foram definidos, mas pelas possibilidades de leituras e formas de luta diversas e concorrentes, tanto dos titulares das instituições que as colocam em prática, como dos pretendentes beneficiários e intercessores (NEVES, 1997, p.34).

Diante disto, as ações unilaterais do Estado esbarram nos opostos interesses dos diversos sujeitos sociais em luta. Na prática, consciente ou inconscientemente, a sociedade põe obstáculos à constituição de um consenso fundamentado na lógica econômica. A perspectiva neoliberal acusa os sistemas públicos de ineficientes, apresentando a escola privada como referência de qualidade e, ao mesmo tempo, remodelando a educação pública em razão dos interesses do mercado. Contudo, o sistema público de ensino é mais eficiente em termos sociais enquanto o sistema privado o é em termos de benefícios privados. Em relação ao projeto da educação pública, esse

Vai além da cobertura material do direito à educação, pois contém a promessa de integrar a diversidade social a um projeto comum. Ou seja, apóia-se em valores cuja realização pressupõe o aprimoramento da sociedade. Por isso, mesmo que formas privadas de proporcionar o serviço educativo garantissem essa cobertura, e mesmo que fossem mais eficazes na conquista de algum dos objetivos da educação, seriam inferiores do ponto de vista ético e social, enquanto a integração daqueles que são diferentes em um espaço democraticamente administrado fosse um valor digno de consideração (SACRISTÁN, 1999, p.267).

A defesa da educação escolar pública é um imperativo. Mas o questionamento e o enfrentamento prático das diretrizes neoliberais na educação exige uma vontade política articulada, envolvendo sujeitos diversos: governos, políticos, intelectuais e técnicos comprometidos com a dimensão nacional e com os segmentos das camadas populares.

Uma política educacional efetivamente de qualidade deve estar em sintonia com os interesses populares e nacionais, abrindo, para a população, uma discussão acerca do poder e influência exercidos por estes organismos, legítimos representantes do Estado transnacional, na definição das políticas públicas dos

países periféricos. O exercício da soberania se dá a partir da independência na elaboração de políticas públicas sociais. Como setor de imprescindível interesse para a sociedade, a educação não pode subordinar-se aos ditames do mercado, nas suas metodologias de estudo, nas lógicas de funcionamento, nem nas recomendações de políticas. A educação exige intervenção política numa perspectiva integral, ações concomitantes em diversos campos da área social, sob pena de se perpetuarem os sucessivos fracassos educacionais, acompanhados de injusta culpabilização a profissionais do trabalho docente.

As alternativas práticas de melhoria da qualidade passam pelo fortalecimento dos laços de solidariedade no trabalho coletivo. Negam não só as novas formas de poder, mas também as dissimuladas hierarquias de novo tipo que se instalam nas gestões democráticas dos sistemas educacionais de países dependentes, como o Brasil.

1.2.1 A produção das reformas no Brasil dos anos 90: breve histórico

No Brasil, a última década foi rica em inovações no sistema educacional. De um lado, a descentralização administrativa e financeira torna-se uma realidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, e com a Lei nº 9.424, de dezembro do mesmo ano, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. O referencial da gestão participativa materializa-se na escola pública, envolvendo a comunidade escolar na administração dos minguados, mas inovadores recursos financeiros propiciados pelas novas leis. Os Conselhos Escolares, as Gestões Democráticas na Educação e a dinâmica de muitos projetos: Projeto Político-

Pedagógico (PPP); Pedagogia de Projetos (PP); Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) constituem-se nos ingredientes que seduzem os atores escolares à materialização de uma política igualmente veiculada por todo o sistema.

Este novo contexto decorre das constantes tensões entre duas lógicas distintas e opostas: democratização e ajuste estrutural do Estado brasileiro. O Estado Ajustador³¹ estrategicamente de “conquistas democráticas, fazendo-as funcionais no âmbito da sua arquitetura seletiva de desmonte no social” (CARVALHO, 2005, p.13).

As mudanças experimentadas pelo trabalho docente durante a década de 80, quando o País inicia um período de redemocratização da sociedade brasileira, estão profundamente vinculadas a acontecimentos que remontam à instauração da Ditadura Militar em 1964.

No entanto, as alterações mais significativas do trabalho docente que culminam com a visível desvalorização do magistério encontram-se nos idos dos anos 60, quando a política de massificação do ensino público fundamental é dominada pela não correspondência em mais e melhores condições para a educação do povo. Nesse contexto as precárias condições materiais da escola, sobretudo municipal, deterioram, consideravelmente, o trabalho docente e, por conseguinte a atividade profissional do professor.

Concretamente, a escola do ensino fundamental, freqüentada pela grande maioria dos professores na condição de alunos durante a década de 70, reproduz o

³¹ Carvalho (2005) denomina de Estado Ajustador brasileiro aquele reestruturado nos últimos quinze anos, de modo a adequar-se aos fluxos do capital globalizado, com o protagonismo do FMI e do Banco Mundial. A autora mostra que este processo de modernização do Estado brasileiro se dá em confronto com uma concepção democrática de Estado, encarnada pela produção da Constituição de 1988.

clima autoritário do Estado brasileiro à época, conforme constata um dos professores pesquisados: *“A escola foi um ambiente que influenciou bastante meu modo de ser e de pensar, pela própria estrutura que ela tem de controlar os alunos, desde a entrada, o fardamento e as leituras que podiam ou não fazer.”*³² A repressão era uma prática onipresente às diversas instituições da sociedade civil: Igreja, família e escola, com fortes implicações nas atitudes e comportamentos dos indivíduos. A escola apresenta-se em sintonia com as exigências do Estado autoritário e expectativas das famílias quanto ao seu papel e função social na educação de jovens e crianças. Desta forma, impõe um ritual e uma rotina de educação afinados com a dinâmica social. As implicações de articulada lógica revelam-se anos depois em professores destroçados pela insegurança pessoal e profissional, além de precário espírito de luta e iniciativa diante das políticas educacionais.

Durante a década de 80, a Ditadura Militar do Brasil não resiste a uma conjunção de forças e fatores de movimentos políticos de perspectivas democratizantes da sociedade. Os defensores da redemocratização do país imaginam um Estado de Bem-Estar Social, desvestido do seu rompante autoritário, priorizando políticas públicas voltadas para a humanização do sistema, e socialização e transparência dos mecanismos políticos de decisões. Porém, a capacidade das elites brasileiras de reorientar os processos históricos de iniciativa popular faz a “Nova República”³³ mostrar que o Estado segue um ritmo muito próprio da sua essência de classe. Reformas e reestruturações significativas do Estado

³² Professor José da Silva Lima, 40, p.24.

³³ A Nova República (NR) é um movimento político das elites brasileiras de oposição à Ditadura Militar. Apresenta-se como a possibilidade de transição pacífica do regime autoritário à sociedade democrática. Liderada pelo habilidoso político mineiro Tancredo Neves, que se elege presidente em votação no colégio eleitoral do Congresso Nacional, a Nova República sofrerá grande golpe com sua inesperada morte antes mesmo de tomar posse. Ironicamente a NR será comandada pelo vice-presidente José Sarney que, por décadas, integra o partido de sustentação política do regime militar.

advêm, principalmente, de iniciativas de representantes do pensamento científico, político, administrativo dominante. Neste sentido, somente com a hegemonia do neoliberalismo em escala mundial é que o Estado passa a ser questionado no seu papel de desenvolvimento do mercado. A reestruturação dos Estados nacionais passa a ser a principal recomendação das organizações financeiras internacionais aos países inseridos na globalização capitalista, sobretudo aqueles cuja economia é caracteristicamente dependente.

A ingerência das principais instituições financeiras internacionais sobre os diversos Estados nacionais leva à crença de que esses experimentam seu fim, como sujeito soberano. O crédito decorrente da contração de exorbitantes dívidas externas e recorrentes empréstimos, ambos descontrolados pela imposição de altos juros, levam o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional à tutela do Estado, da economia e das políticas públicas dos países periféricos.

A perspectiva neoliberal apresenta um modelo de gestão dos Estados nacionais compatível com o novo cenário internacional, recomendando-se ampla descentralização do aparelho de Estado, mediante:

1. A privatização no sentido estrito, isto é, a transferência de empresas estatais para a propriedade privada;
2. a transferência de exploração, da administração pública para a administração privada, de um serviço público;
3. a terceirização dos serviços de apoio à administração pública;
4. a participação da população na gestão pública e o controle social, pelo cidadão, das autoridades, instituições e organizações governamentais (PERONI, 2003, p.68).

Exceto o último item, usado adaptadamente como peça de discurso, o governo brasileiro põe em prática o receituário com uma convicção impiedosamente inalterável. A gestão racionalmente compatível com uma sociedade de mercado inicia-se com o reconhecimento da necessidade de diminuição do próprio Estado, o

qual, como exemplo da força da nova racionalidade, corta sua própria carne, reduzindo seu tamanho e abrangência e, por conseguinte, o alcance social. Torna-se, assim, exemplarmente mínimo.

Nesta perspectiva, o aparelho de Estado deve atuar para favorecer o livre desenvolvimento das forças de mercado, negando a burocrática e rígida administração pública do Estado intervencionista. Para isto, assume uma forma mais gerencial, flexível e eficiente, sintonizada com maior participação dos agentes privados e da sociedade civil, conforme dispõe o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil, do governo Fernando Henrique Cardoso:

A Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

O ministro Bresser Pereira, ideólogo do mencionado documento, não dissimula a referência de suas convicções. Segundo afirma, elas “tomam emprestado do paradigma neoliberal a sua orientação ao mercado e a crença de que as funções do Estado foram severamente distorcidas” (PEREIRA, apud PERONI, 2003, p. 63). O próprio Estado deve ceder espaços de atuação a empresas privadas que, atentas à competição, são tidas como mais versáteis e arrojadas para desenvolver e modernizar a gestão da coisa pública e a produção de bens e serviços estatais.

Onde não pode e não tem condições de se ausentar, sob pena de perder legitimidade social como gestor imparcial perante a população, o novo Estado fortalece o aparelho político e preserva ações de assistência social. Contudo,

resguarda os ideais de uma moderna sociedade de mercado, preparando os indivíduos, técnico-ideologicamente, para a produção e reprodução social.

Assim, o novo Estado demonstra especial atenção ao campo da educação dada sua importância na constituição do novo universo do mundo do trabalho. As instituições educacionais devem cumprir decisivo papel na formação de mão-de-obra e constituição de visão de mundo compatível com a nova racionalidade capitalista, assentada na globalização da economia e filosofia neoliberal.

Nos anos 90, as políticas educacionais mudam de centralidade. No lugar da formação para a cidadania, vislumbrada na década anterior, passam a focar a qualidade como produtividade, apontando “maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p.73).

No campo da educação, as diretrizes para a reestruturação do Estado são delineadas na Conferência Mundial de Educação para Todos,³⁴ realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Problemas de instabilidade institucional, provocados pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, adiaram por quase quatro anos a elaboração de um Plano Decenal brasileiro há muito esperado e cobrado pela comunidade internacional, já ansiosa por resultados mais satisfatórios no enfrentamento do que julgava como “fracasso escolar”.

A discussão da LDB, iniciada logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, experimenta, num primeiro momento, toda a efervescência

³⁴ Esta conferência ocorre no período de 5 a 9 de março de 1990 sob o patrocínio das seguintes instituições: Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

democrática da sociedade brasileira, ainda sem as interferências das diretrizes internacionais elaboradas a partir de 1990. De todo modo, as determinações da Conferência Mundial não impediram que, no período de 1991 a 1994, tanto a LDB como o Plano Decenal fossem objeto de embate entre setores organizados da educação e o Executivo brasileiro.

Esse embate é decorrência do choque de dois processos estruturais básicos:

Por um lado, o processo de democratização, em curso a partir de meados da década de 70, com a chamada “rearticulação da sociedade civil”, conquistada nas múltiplas formas de atuação dos movimentos sociais que, então, assumem a aspiração da democracia como sociabilidade real, ampliando/ alargando a política nas suas lutas pela constituição e redefinição de direitos; por outro, o processo de inserção do Brasil à nova ordem do capital, deflagrado nos anos 90 e em pleno curso, configurando o que se convencionou chamar de ajuste estrutural, com a implementação de políticas neoliberais (CARVALHO, 2005, p.01).

Nesta disputa, a cultura democrática foi freada pelo reformismo neoliberal. Em 1995, logo após a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República, o tratamento dado às propostas relacionadas à reestruturação do Estado na área da educação se modifica, apontando para uma sintonia imediata com o contexto econômico e político da nova ordem mundial. Buscam-se, assim, os parceiros que interpretem adequadamente as novas tendências do desenvolvimento capitalista e estejam em concordância com os rumos projetados,

Numa época em que o saber se transformou na mola mestra de todo o processo produtivo, qualquer esforço para melhorar a competitividade nacional tende ao fracasso se a máquina geradora deste saber, que é o sistema educacional, não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era (OLIVEIRA; CASTRO apud PERONI, 2003, p.90).

A partir de 1995 os trâmites e votações da LDB são agilizados e se elaboram outras leis importantes na área educacional. Neste período, assessorado pelo Instituto Herbert Levy, o governo federal produz instrumentos de avaliação institucional para o ensino em todos os níveis, do fundamental à universidade. Também concebe mecanismos objetivos e universalistas de arrecadação e repasse de recursos financeiros às escolas de ensino fundamental que garantam insumos mínimos necessários ao seu funcionamento. Do mesmo modo, estabelece diretrizes curriculares que possibilitem ao Estado brasileiro maior controle do conteúdo escolar compatível com as necessidades decorrentes do fenômeno da globalização. A centralidade, que se dá por caminhos tortuosos, também implicará melhoria em prol da qualidade do trabalho docente.

O governo brasileiro considerava-se atrasado nas mudanças sugeridas nas conferências mundiais de educação e mostrava-se apressado quanto a aprovação das regulamentações - LDB, Fundef, PCN - além da efetivação da avaliação institucional para todos os níveis de ensino, que compromete consideravelmente a participação da sociedade no debate. Desse modo, a agilização da adaptação legal da área de educação às exigências econômicas e políticas do novo contexto se dá em meio à exclusão de pesquisadores e instituições da área de educação, os quais há anos acumulavam discussões e experiências. Como exemplo sobressai o processo de elaboração do PCN, o qual fica sob responsabilidades de equipes de trabalho, à revelia dos principais pesquisadores nacionais da área de currículo. Resultado deste esforço, proveniente de sintonizada articulação do governo brasileiro com o contexto histórico internacional, produz-se um conjunto de leis com implicações na gestão, no currículo e na pedagogia das

escolas. A LDB, em 1996, o Fundef e os PCNs, são mudanças legais que, dada sua amplitude, apresentam características de reforma educacional.

O dado novo da última LDB é que esta é uma lei articulada com a política educacional implantada pelo governo federal a partir de 1995, no contexto da qual foram definidas outras determinações legais adotadas recentemente (EC nº 14/96 e Lei nº 9.424/96, que regulamenta o FUNDEF). Isto significa dizer que, de uma maneira geral, a nova LDB pode vir a representar um claro divisor de águas entre o presente e o passado, anunciando uma das maiores reformas do sistema educacional brasileiro em todos os tempos (BANCO MUNDIAL, 1999, p.17).

A LDB, o Fundef e o PNE são produtos de uma década orientada para a reestruturação do Estado brasileiro nos diversos campos da vida social. São resultados de determinações internacionais que impõem atenção prioritária à educação primária, e que, por conseguinte, apontam para a valorização do professor mediante normatização dos recursos para o ensino fundamental. Tanto a LDB como o Fundef sinalizam para questões material-financeiras importantes para a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Por exemplo, os artigos 70 e 71 da LDB, que definem as despesas na manutenção e desenvolvimento do ensino, colocam a valorização do trabalho do professor na ordem do dia. Isto ocorre porque os referidos artigos sugerem:

I-Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente de profissionais da educação; II - aquisição, manutenção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao dispositivo nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção e desenvolvimento de programas de transporte escolar (OLIVEIRA e; ADRIÃO, 2001, p. 99).

Artigos subseqüentes da LDB, referentes ao financiamento da educação, referendam o “padrão de qualidade” do ensino a partir do que dispõe o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, concernente à garantia da educação para todos.

A Lei do Fundef (nº 9.424/96) é enfática na afirmação de que seus recursos devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério correspondente. Segundo definido por esta lei, nos primeiros cinco anos de vigência 60% do fundo se destinam à remuneração do magistério e sua valorização, entendida como formação do professor. Posteriormente, conforme estabelecido, este percentual deve ser alocado apenas nos salários docentes. Legalmente o salário médio docente está na dependência do Plano de Cargos e Carreira a ser implantado e aplicado nos municípios, como estímulo à formação, pois, uma vez capacitados, os professores receberiam salários maiores.

Assim, a Lei do Fundef é bastante clara quanto à exclusividade do emprego dos seus recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, particularmente, à valorização do seu magistério:

O mínimo de 60%³⁵ seja destinado anualmente à remuneração³⁶ dos profissionais do magistério em efetivo exercício³⁷ no ensino fundamental público (regular, especial, indígena, supletivo, inclusive alfabetização de

³⁵ Até dezembro de 2001, parte desta parcela também podia ser utilizada para habilitação de professores leigos. A partir de 2002, o apoio à habilitação de professores leigos não mais é possível com a parcela dos 60% do Fundef.

³⁶ Constituída pelo somatório de todos os pagamentos devidos (salário ou vencimento, décimo terceiro salário, décimo terceiro salário proporcional, um terço de adicional de férias, férias vencidas, proporcionais antecipadas, gratificações, horas extras, aviso prévio, gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou função de direção ou chefia, salário família, etc.).

³⁷ Caracterizado pela existência de vínculo definido em contrato próprio celebrado de acordo com a legislação que disciplina a matéria e pela atuação, de fato, do profissional do magistério no ensino fundamental público. Os afastamentos temporários previstos na legislação, como férias, licença gestante ou paternidade, licença para tratamento de saúde, não caracterizam ausência ao efetivo exercício.

adultos), compreendendo os professores e os profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino. (FUNDEF, apud MENDES SEGUNDO, 2003, p.132).

A LDB refere-se a trabalhadores da educação, neles incluídos os professores do magistério e também aqueles que exercem atividades de natureza técnico-administrativa ou de apoio, nas escolas ou nos órgãos da educação.

No sentido de possibilitar a efetiva valorização dos professores, sobretudo das redes municipais de ensino de cidades pobres, o artigo 9º da Lei do Fundef exigirá que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de seis meses da vigência desta lei, elaborem novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, com vistas a assegurar: 1. a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; 2. o estímulo ao trabalho em sala de aula; 3. a melhoria da qualidade do ensino.

Na elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, a lei define os aspectos a serem observados: a) O ingresso na carreira do magistério deve se dar, obrigatoriamente, mediante aprovação em concursos públicos de provas e títulos; b) A carreira significa uma forma de evolução profissional, no sentido horizontal e vertical, com remunerações diferenciadas; c) O plano deve contemplar níveis de titulação correspondentes às habilitações mínimas exigidas pela Lei nº 9.394/96 para o exercício do magistério; d) O novo plano deve ser claro nos critérios de evolução na carreira, em conformidade com os incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente, previstos na Resolução nº 03/97 da CEB/CNE: dedicação exclusiva, avaliação de desempenho, qualificação em

instituições credenciadas, tempo de serviço, avaliações periódicas de conhecimentos.

O sentido valorativo da docência é manifestado também no parágrafo 1º do artigo 9º da referida lei, ao assegurar que, no prazo de cinco anos, após a implantação da lei, os novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos. O parágrafo seguinte garante aos professores leigos um prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

Nesse propósito, o artigo 62 da LDB dispõe que os docentes da educação básica deverão ser formados em nível superior (licenciatura plena), porém admite que o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental ocorra mediante uma formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Ainda segundo sugere a lei, no futuro, os professores deverão ser formados em licenciatura específica ou curso normal superior. No entanto a LDB não estipula um prazo para os sistemas de ensino deixarem de aceitar a formação em nível médio, modalidade normal, dos professores componentes do quadro do magistério da primeira parte do ensino fundamental.

Contudo, a aprovação e a implementação prática destas leis têm menos de vivência democrática e mais a ver com os aspectos da descentralização e crise fiscal, eixos fundamentais na reforma do Estado brasileiro. A descentralização justifica-se na redução da máquina administrativa, das despesas, dos custos e das obrigações sociais. O Estado enxuto é a garantia de a receita provinda de arrecadação de impostos assegurar pagamento dos encargos das dívidas internas e

externas com sobra de recursos para o combate à pobreza e alívio das tensões sociais.

Além da ampla descentralização que configura a retirada do Estado em muitas das que seriam suas obrigações, favorecendo privatização, terceirização e parcerias, complementarmente também ocorre a descentralização restrita verificada numa esfera de governo para outra ou no interior de uma mesma esfera.

A descentralização da educação estende-se por todo o sistema educacional. Entretanto, as decisões referentes à política educacional mantêm-se intocáveis, e às novas e intermediárias instâncias administrativas cabe o papel de veiculação das diretrizes centrais. Ao mesmo tempo, a desconcentração da gestão da educação espalha-se por diferentes e diversas instâncias administrativas, compondo uma lógica e uma dinâmica nas quais o Estado conclama todos à assunção de tarefas na educação, como forma de ocupar o vazio deixado por sua minimização. Desse modo, envolve os municípios e a comunidade escolar na resolução de problemas.

1.2.2 A municipalização da educação: aspecto visível da descentralização do Estado

Embora a municipalização tenha ganhado força com a descentralização proposta e imposta por organismos internacionais, protagonistas da lógica e hegemonia neoliberal dos anos 90, tanto a municipalização quanto a descentralização têm história na educação brasileira, sobretudo no ensino

fundamental, que remonta ao contexto da promulgação da Lei 5.695/71, conforme afirma Rosar (2001, p.106).

A política educacional para este nível de ensino foi traçada no âmbito de projetos federais³⁸ implantados, sobretudo no Nordeste, com o objetivo de induzir a municipalização do ensino, transferindo encargos para o município, sem que se efetivasse um investimento financeiro satisfatório nessa instância.

Esta municipalização mediante co-gestão tinha a característica de ser financiada pelo Banco Mundial, mediante o controle do Ministério da Educação que definia diretrizes e competências para os Estados e Municípios – qualquer semelhança com a conjuntura atual do Fundef não é mera coincidência. A descentralização imposta era precária, pois, em alguns casos, o município era obrigado a assumir a responsabilidade pelo ensino de 1º grau (atual fundamental), apesar das dificuldades materiais, físicas e econômicas.

Tais políticas públicas via projetos agravam os problemas da realidade educacional, sobretudo dos municípios pobres e mais ainda de suas zonas rurais, porquanto são concebidas, prioritariamente, para municípios com maior suporte fiscal e, portanto, com maiores possibilidades de pessoal qualificado para gestão e execução das políticas. Como ressaltado por Rosar (2001), o setor de educação do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPES) e a Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa, ao avaliar o Edurural,³⁹ programa do qual tive oportunidade de participar como estagiário-bolsista quando aluno do Curso de Pedagogia da UFC,

³⁸ Os projetos mais destacados foram os seguintes: Promunicípio, Edurural, Polonordeste e o Projeto Nordeste.

³⁹ O Edurural foi um programa de educação rural de abrangência nacional, desenvolvido na década de 80, principalmente no Nordeste brasileiro. Produto de parcerias entre universidades e prefeituras municipais, com financiamento do Banco Mundial, tinha como finalidade principal a formação de professores para a zona rural.

detectaram dificuldades de implementação, associadas a uma cultura política clientelista e coronelista nos municípios. Referida cultura impunha práticas de corrupção na gestão e perseguição política a professores que se opusessem à dinâmica do poder local.

Nas décadas de 80 e 90, o advento da globalização e neoliberalismo na economia mundial provoca uma revolução nos paradigmas da gestão do Estado. O conceito de descentralização torna-se chave na reestruturação do aparelho estatal em vários campos da vida social, o qual, inserido numa lógica privatizante, deve reorientar seus gastos no sentido de possibilitar a ampliação dos mercados. Esta perspectiva propõe um Estado minimalista que, aos poucos, vai transferindo responsabilidades históricas concernentes às políticas sociais. As definições de nível federal se estendem para o nível estadual e este, por sua vez, transfere responsabilidades para o município, quando não prevalece a privatização da forma mais violenta possível. Impulsionada pela Lei do Fundef, a municipalização do ensino no Brasil é um exemplo típico de política de ajuste educacional, sintonizada com a reestruturação do Estado, onde a descentralização é o eixo fundamental. O outro lado da história, pouco ressaltado, é a centralização materializada no controle político-ideológico das políticas setoriais.

A propósito do Fundef, segundo observa Ramos (2003a, p.181) o dispositivo legal (artigo 1º. da Lei nº. 9.424/96, parágrafo 5º.), garantindo que a União dará “prioridade, para a concessão de assistência financeira [...], aos Estados, Distrito Federal e Municípios, nos quais a implantação do Fundo for antecipada [...]”, ao mesmo tempo que incentiva a implantação do Fundef, acelera a

municipalização do ensino fundamental, efetivada muitas vezes “a toque de caixa”⁴⁰ com municípios sem as mínimas condições para assumir, de imediato, escolas até então sob responsabilidade dos Estados.

O conceito de “municipalização do ensino”, no âmbito do ensino fundamental, pode ser entendido tanto como uma iniciativa do município de expansão do atendimento público a este nível de ensino, quanto à transferência sumária de responsabilidades com a educação básica a outro nível administrativo; em geral, do plano estadual para o municipal. No Brasil, a municipalização do ensino ganha força nos argumentos da descentralização e da participação da comunidade.

Descentralização pode ser entendida, tanto como o processo de transferência de encargos, quanto de poder. Dessa forma, a municipalização é, certamente a transferência de encargos de uma esfera à outra, mas isso não significa necessariamente, um processo de “democratização” sentido com o qual é positivamente percebido pelo senso comum (OLIVEIRA, 2001b, p.177).

Embora a municipalização apareça sempre vinculada à descentralização, sua associação não pode ser mecânica. Os dois conceitos não têm necessariamente o purgatório como destino. Pode-se ter uma municipalização sem haver efetivamente descentralização. Numa perspectiva neoliberal, esta se aproxima muito do conceito de desconcentração, remetendo à tarefa de dividir com instâncias menores a responsabilidade pela gestão de recursos limitados, o que torna questionável a evocação à comunidade para maior participação.

O segundo argumento, o de possibilitar maior participação da população, reduz a complexa questão da participação apenas a um problema de “espaço-população”. Se a população estiver mais próxima “fisicamente”. Do centro de tomada de decisões, estas serão tomadas de maneira mais democrática. O argumento é pobre (OLIVEIRA, 2001b, p.178).

⁴⁰ O artigo 30º, parágrafo 9º, prevê a celebração de convênios entre o Estado e seus Municípios, tendo em vista “a transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros (...)”

Segundo a argumentação, é dessa forma por não poder ser diferente, pois a política posta em prática efetivamente não se interessa por um tipo de participação na qual a população local não só discuta novos caminhos, mas também decida o que é melhor para seus jovens e crianças. Nas palavras de Ramos (2003, p. 16):

A política de revalorização do poder local é uma faca de dois gumes: de certo modo, o município representa a esfera de poder mais próxima da comunidade e supõe-se que assim pode agir mais eficientemente atendendo às necessidades por eles identificadas, entretanto, observa-se normalmente que os municípios não estão preparados estruturalmente desde recursos humanos a recursos físicos, e isto é o que faz com que o repasse financeiro não substancie a efetivação de políticas que supram a necessidade (RAMOS, 2003b, p.16).

O moderno modelo de gestão pressupõe pequenas unidades descentralizadas, reguladas a distância por um núcleo central, via canais de comunicação, informação e distribuição de recursos:

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem apelar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo (BRUNO, 2001, p.40)

O poder é exercido mediante coordenação de redes, sob a aparência da autonomia e da participação. Trata-se de uma participação controlada em sintonia com a integração dos agentes sociais e uma autonomia operacional, definida em limites reduzidos e precários. Todavia a materialização deste “novo poder” ocorre por meio da insatisfatória distribuição de condições materiais (condições e tempo de

trabalho, equipamentos, salários de professores, etc.) e criação do consenso (ideologia).

No limite necessário, a autonomia é configurada e ressignificada a um sofisticado mecanismo de controle. Isto induz as unidades descentralizadas a subsistir em condições mínimas como algo funcional à estrutura global, jamais como possibilidade de criação e ou afronta ao poder. Portanto, poder, controle e autonomia são conjugados num só tempo, compondo o moderno processo de administração estatal.

No campo educacional é visível a subordinação da escola ao sistema educacional e este às recomendações gerais do sistema capitalista para a educação. O incremento da ingerência do capital sobre o setor de educação, na última década, ou melhor, o redirecionamento da preocupação com o setor da educação, passa pelo entendimento segundo o qual, por ser a escola uma das principais esferas de produção de capacidade de trabalho, não pode absolutamente estar à margem do controle social e econômico do sistema capitalista. Além do mais, ao ser entendida como uma mercadoria qualquer, todos os esforços devem ser envidados com vistas à racionalização do custo.

Por conseguinte, inserir no conceito de autonomia uma dimensão operacional consiste em explorar a capacidade do trabalhador (no caso da escola, pais e professores) na solução de problemas gritantes e imediatos, os quais o Estado estrategicamente evita enfrentar decisivamente e ao mesmo tempo impedir que os sujeitos, da escola, resolvam decidir para além dos limites admissíveis, ou seja, decidam entender autonomia na sua real significação.

Neste contexto é preciso refletir sobre a municipalização do ensino e a gestão escolar como possibilidade de aumento da autonomia. A negação do Estado nacional modifica o trajeto da construção da autonomia. Seu sentido ideal confronta-se com uma complexa realidade, na qual os trâmites de poder são quase inimagináveis. Os fios da hierarquia do capitalismo globalizado são longos, e invisíveis num primeiro momento, pois o arcabouço teórico-ideológico da gestão moderna envolve, sedutoramente, coadjuvantes, numa emaranhada ilusão protagonista. Deduz-se, então, que a crise dos sistemas educacionais está profundamente associada às necessidades do capital.

O modelo de descentralização que está posto nas escolas públicas dispõe, em geral, a descentralização financeira – projeto dinheiro na escola, a descentralização política – democratização das relações de poder, como as eleições para diretores e a descentralização pedagógica – no contexto da qual a escola deve definir seu Projeto Político-Pedagógico e em suas relações entre si (RAMOS, 2003b, p.17).

Consoante se constata, a “participação” difundida na comunidade escolar – mais limitada ainda nas redes de ensino dos municípios que, em regra, sequer ousam na escolha de diretores via eleições diretas – obedece a uma lógica globalizante, que ao racionalizar custos com educação, delega mais responsabilidades à unidade escolar, sob fantasioso ambiente de democracia participativa.

Como se vê, há uma agenda para a educação e nela os sujeitos escolares (pais, professores, alunos, funcionários, diretores e coordenadores) têm pouca influência. A iniciativa de propostas para a educação está concentrada nas organizações focais. No sistema educacional e na escola, em particular, a iniciativa

política está sob tutela de um Estado Amplo,⁴¹ restando aos educadores envidarem esforços num enfrentamento político da questão. Desse modo, amplia-se a consciência coletiva sobre as teias que relacionam o local com o global, resistindo à lógica ideológica da prática e teoria educacionais hegemônicas, e construindo corajosas propostas e experiências de autonomia com apoio da sociedade civil, contra os interesses do mercado.

1.3 O Ceará em sintonia com a lógica hegemônica

Em qualquer tempo e em todos os lugares há governantes receptivos às novas diretrizes políticas e ansiosos por revertê-las em vantagem econômica mediante participação em empresas capitalistas no âmbito internacional. O Estado do Ceará apresenta-se como promissor espaço da nova ordem econômica e modelo de gestão, pois sua história recente mostra a disponibilidade dos seus governantes de superar uma estrutura política inadequada aos novos tempos e paradigmas.

Durante décadas o poder político cearense reproduziu velhas relações de compadrio, muito características do interior do Brasil e, em particular, da região Nordeste. Os caciques políticos se sustentaram a partir de um Estado ausente de políticas públicas e esta ausência favorece a constituição de relações sociais arcaicas, marcadas pelo autoritarismo e clientelismo político.

⁴¹A expressão “Estado Amplo” ora apresentada não carrega o sentido defendido por Coutinho (1987) em oposição a uma perspectiva “restrita” negadora das contradições no interior do aparelho estatal. O uso do termo aqui trabalhado tem a ver com o contexto da globalização da economia no final do século XX: “Os Estados tornam-se cada vez mais internacionalizados, no sentido de que suas agências e políticas ajustam-se aos ritmos da nova ordem mundial (BURBULES; TORRES, 2004, p.14).

No período da Ditadura Militar, no Brasil, apesar de uma atuação mais presente do Estado na vida das pessoas – para infelicidade dos democratas e revolucionários – as velhas relações políticas se mantêm. Este período será conhecido no Ceará como a “Época dos Coronéis”, quando três personagens se revezavam à frente do Executivo estadual: Virgílio Távora, César Cals de Oliveira e Adauto Bezerra. O clientelismo, nepotismo, currais eleitorais, compra de votos são características das práticas políticas que os municípios do interior do Ceará conhecerão intimamente neste período.

Contudo, é a partir de uma política comandada pelos coronéis que o Estado inicia seu processo de modernização. O então governador do Ceará Virgílio Távora (1978 – 1982), profundamente articulado com o presidente Ernesto Geisel, canaliza grande fatia dos recursos do Fundo Industrial do Nordeste (FINOR) para transformar o Ceará no III pólo industrial da região nordestina. Entretanto, por dentro do Estado havia uma nova elite que se forjava como alternativa política à frente do poder estadual.

A consagrada modernidade da época chegou ao Ceará por um grupo de jovens empresários que tinham um diferencial da elite empresarial por terem realizado cursos universitários e de pós-graduação. A homogeneidade social, nestes dois casos, é, também, ideológica. Embora o processo tenha sido articulado por fontes externas à sociedade cearense, a homogeneidade advinda foi potencializada por um longo processo de difusão de idéias realizado por meio de treinamento e socialização (PARENTE, 2002, p.130).

Após o início dos movimentos da Anistia, Abertura Política e Redemocratização do país, no final da década de 70, que culminaram com as manifestações “Diretas Já” por eleições para presidente, na primeira metade da década de 80 – eleições para escolha de presidentes e governadores – a moderna elite empresarial cearense, eterna beneficiária dos recursos financeiros do Estado,

capitaneada pelo Centro Industrial do Ceará (CIC), resolve ela própria tomar as rédeas do aparelho estatal, há décadas confiadas a políticos profissionais.

Após o governo de Gonzaga Mota – produto de acordo político celebrado pelos três coronéis - o empresário Tasso Jereissati é eleito para o período de 1987 a 1990. O Banco Mundial (1999, p.9) expressa a seu modo o significado desse momento.

Com a eleição de Tasso Jereissati, em 1987, o Ceará começou a destacar-se por ter deflagrado uma ousada reforma nas finanças públicas. Este processo contemplou inicialmente um enxugamento administrativo de amplo espectro, através do qual se procedeu ao corte de mais de 30 mil cargos na esfera pública estadual, prosseguindo através de uma política de austeridade reiterada em sucessivos governos.

O projeto político tem seqüência no governo posterior do seu partidário, o ex-prefeito de Fortaleza, Ciro Gomes (1991 – 1994). Tasso volta ao Palácio do Cambéba para governar por mais oito longos anos (1995 – 2002).

O próprio BM, ao analisar a penúltima gestão do Tasso Jereissati (1995 – 1998), demonstra o rumo tomado e o sentido das prioridades: “Nos últimos quatro anos, o governo tem se orientado para o apoio a grandes projetos estruturantes, com destaque especial para iniciativas no campo do desenvolvimento industrial e do turismo” (IDEM, p.10).

Portanto, quando a década de 90 chega, e as elites brasileiras se preparam para aprofundar a inserção do país no mercado globalizado e, por conseguinte, para reformas estruturais no Estado, empresários cearenses à frente do governo estadual se apresentam como vanguarda e se mostram “credenciados a administrar este processo”, após “uma administração moderna num Estado pobre da

federação. Basta lembrar que o estado do Ceará foi o primeiro a fazer a reforma fiscal” (PARENTE, 2002, p.143).

O Ceará se destacará de outros estados nordestinos, por conseguir produzir uma burguesia local relativamente autônoma, com potencialidade para apresentar um projeto próprio de desenvolvimento regional e nacional. O interesse do CIC pelo comando político do aparelho de Estado no âmbito estadual advém desta especificidade. Como afirma Abu-El-Haj (2002, p.86):

A participação política do CIC se diferenciou do padrão clássico da atuação pública do empresariado. Quatro componentes representam os pilares ideológicos do seu pensamento: i) crítica à estatização e ao intervencionismo desenvolvimentista do setor público; ii) defesa intransigente da economia de mercado e da propriedade privada como a essência de uma sociedade aberta e democrática; iii) crítica à visão corporativa patronal e às posições conservadoras assumidas pela classe empresarial brasileira na defesa do regime autoritário; e iv) defesa do Nordeste e condenação dos desequilíbrios inter-regionais.

Baseados nestes princípios, os sucessivos nomes representantes do projeto político do CIC: Tasso-Ciro-Tasso-Tasso evocavam o discurso das mudanças, articulando diretrizes locais, nacionais e internacionais de gestão do Estado. A modernidade manifesta-se insistentemente em oposição às velhas e arcaicas relações na condução da administração pública estadual, porém, mantendo o caráter de continuísmo próprio das oligarquias que tanto criticara. De 1986 a 1994 os governos estaduais de Tasso Jereissati e de Ciro Gomes se credenciam numa racionalidade moderna constituindo-se em potencial alternativa liberal em nível nacional. No segundo e terceiro mandatos de Tasso Jereissati (1995 – 2002) há nítida simbiose da sua prática administrativa com a perspectiva de gestão neoliberal, já consolidada no plano nacional pelos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002).

A concepção empresarial de austeridade econômica levada à gestão do aparelho estatal põe, de imediato, o segundo governo de Tasso Jereissati em sintonia com a perspectiva neoliberal já hegemônica em todo o planeta. As medidas de redução de gastos da máquina estatal, inclusive com corte da massa salarial, transformam o governo cearense numa espécie de laboratório das políticas neoliberais no Brasil. Numa relação de correspondência, o governo realiza um conjunto de reformas administrativas, sintonizadas com a racionalidade gerencial pretendida pelos organismos financeiros internacionais. As privatizações são a principal característica da experiência cearense, com destaque para os setores de comunicação, telefonia e energia elétrica.

Há de fato uma mudança na racionalidade de gestão do Estado, ocorrendo maior objetividade nas relações de trabalho com o corpo funcional e nas definições e implementações de políticas públicas. Entretanto, não obstante o discurso da mudança característico dos diversos governos pós-coronéis, o quadro social da realidade do Ceará reproduz fielmente e talvez com mais gravidade os problemas do país.

Em vários aspectos, o Ceará, onde o município de Aracati está localizado, como os demais Estados nordestinos, possui uma situação socioeconômica bem abaixo da média nacional. O Nordeste brasileiro reúne 72,1% do total (2.290) dos municípios com maior exclusão social do país, e o Estado do Ceará ocupa o segundo lugar no *ranking* em termos absolutos, perdendo somente para a Bahia. A taxa de mortalidade infantil é aproximadamente 50% superior à média nacional e a renda *per capita* estadual de US\$ 1.218 é quase três vezes menor que a do país (POCHMANN; AMORIM, 2003).

Na educação, os índices mantêm a correspondência com os apresentados na área socioeconômica. Segundo o Censo Demográfico (2000), a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais no Ceará é de 25,4%. Embora inferior à média nordestina, de 26,2%, é bastante superior à do Brasil, 13,6%. No tocante à população escolar do ensino médio, o Estado demonstra uma tendência de crescimento, como decorrência da política de municipalização do ensino fundamental e estadualização do ensino médio, e enquanto a região Nordeste apresenta um percentual de 16,7%, o Ceará tem uma taxa de atendimento de 20,1%, ainda bem inferior à média nacional, 33,3%.

O quadro educacional mantém esta gravidade nas estruturas físicas e pedagógicas das escolas. De acordo com relatório do Dhesc Brasil (2004), 58,5% das escolas públicas do Estado Ceará não têm quadra de esportes e 51,2% são desprovidas de bibliotecas. Ainda segundo o mesmo relatório, muitas escolas respondem ao crescimento da matrícula utilizando-se de prédios que passam a ser denominados de anexos, geralmente de estrutura física e funcionamentos precários. De acordo com resultados do Censo Escolar (MEC/INEP,2002), as redes municipais de ensino crescem, apesar dos problemas crônico-estruturais, e são responsáveis por 71,9% do total (1.863.625) das matrículas do ensino fundamental. Considerando-se apenas de 5ª a 8ª séries, os municípios já respondem por aproximadamente 60% das matrículas. Apesar do aumento de matrículas e a despeito de um recorrente discurso oficial sobre a qualidade da educação, esta, efetivamente não é observada na sua totalidade.

1.3.1 A política educacional no Ceará de 1995 a 2002

No Ceará, o governo estadual toma uma série de medidas administrativas compatíveis com o espírito da descentralização, ou melhor, desconcentração do Estado. No âmbito regional, a área da educação é notadamente afetada por esta reestruturação no nível regional. A Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), antes composta por onze Delegacias Regionais de Ensino (DERES), desdobra-se em 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES). As Secretarias de Educação dos Estados corroboram decisivamente neste processo de desconcentração da área da educação, pois tanto reúnem a função de operacionalizar as diretrizes que chegam ao Estado nacional, o qual repassa unitariamente para as unidades da federação, quanto protagonizam ações a serem seguidas por CREDES, secretarias de educação dos municípios e escolas públicas municipais e estaduais.

A municipalização no Estado do Ceará antecede a Lei do Fundef. Em janeiro de 1995, o governo Tasso Jereissati lança o programa: “Todos pela educação de qualidade para todos” onde acentua as articulações com os municípios para implementação de uma gestão descentralizada (BRAGA, 1998). Nela a escola aparece como “ponto de partida” e o paradigma que a fundamenta sugere a formação de inúmeras coordenações na escola (gestão, financeira, pedagógica) como expressão do novo modelo de gestão.

Esta teia de relações e dependências parece não ser percebida pelos professores, principalmente porque os dirigentes se precipitam como “pai” das “novidades”. No intuito de apresentar as inovações como características de governo

genuinamente cearenses, a SEDUC vale-se de um marketing pessoal do secretário de Educação Antenor Naspolini e de ostensiva propaganda governamental.

Entretanto, os princípios norteadores das ações dos gestores educacionais: Secretários de Educação dos municípios, diretores regionais de educação, e diretores de escola – revelam-se indissociáveis do programa “Todos pela educação de qualidade para todos”, inspirado inicialmente na distante Jomtien, quando o Banco Mundial se credencia como consultor internacional para assuntos da educação. O alvo da descentralização é a instituição escolar. Ao veicular, consciente ou inconscientemente, textos quase idênticos, e também os discursos, os documentos produzidos pelas escolas, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Escolar demonstram os limites da autonomia proposta.

O governo do Estado do Ceará estabelece um conjunto de iniciativas que darão corpo à política educacional. Entre estes, constam: Vinte encontros regionais de educação, reunindo diferentes entidades e segmentos sociais; Conferência “Educação – construindo juntos o Ceará do futuro”, que reúne gestores educacionais, técnicos de organismos educacionais, empresários, coordenadores de projetos, entre outros; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), com o objetivo de capacitar secretários municipais nas áreas de legislação, financiamento, política e planejamento educacional; Seminários de Mobilização dos Municípios para a elaboração do Plano Nacional e Estadual de Educação, com a seguinte pauta: a) Valorização do Magistério e Gestão Educacional; b) Educação Básica e c) Descentralização e Regime de Colaboração; Projeto Tempo de Aprender, que objetiva promoção e acesso de crianças e jovens no ensino fundamental, dividido em três subprojetos: Tempo de Ler (alfabetização); Tempo de Conviver (escola viva); e Tempo de Avançar (classes de aceleração).

Implantação dos ciclos de aprendizagem em gradativa substituição ao sistema de seriação; Avaliação da aprendizagem diferenciada.

No Projeto “Todos por uma educação de qualidade para todos”, elaborado no início do segundo mandato do governo Tasso Jereissati (1995 – 1998), a grande meta do Estado na área educacional é a “redução dos índices de evasão e repetência na busca da qualidade de ensino”, definindo como prioridades os três elementos que compõem a vocação: Todos pela educação; educação de qualidade; e educação para todos.

Embora elogiável a preocupação em melhorar o quadro de rendimento e permanência dos alunos na escola, o charme do apelo democratizante da convocatória não dissimula a correspondência a uma perspectiva empresarial brotada do Gerenciamento da Qualidade Total (GQT), cujo planejamento baseia-se em três pilares fundamentais, como menciona Gandin, (1997) 1. A qualidade – bastante evidente já na chamativa do projeto, porém nunca explicada satisfatoriamente. Paradoxalmente, percebe-se que este conceito está atrelado a uma dimensão quantitativa das estatísticas a serem apresentadas para a sociedade como marketing político, e ao Banco Mundial, que condiciona empréstimos ao desempenho esperado; 2. A missão – de possibilitar uma “educação escolar para todos”, sobretudo, primária elementar, conforme as diretrizes do Banco Mundial; 3. O poder – sugerido mediante participação de “todos pela educação”, no sentido da colaboração e até substituição na eventual ausência do Estado.

Este conjunto de propostas tem como foco principal o ensino fundamental, e configura a política educacional adotada em todos os municípios do Ceará, apontando, efetivamente, novidades e mudanças; repetições e conservadorismos.

Entre as mudanças, cujas implicações não se pode ainda precisar, sobressai a democratização do processo de escolha para diretores escolares, antes subordinado a injunções de cabos eleitorais vinculados ao poder local e dependente do governo estadual de plantão. Este, em atendimento a conveniências políticas da base eleitoral, indicava o ocupante do cargo de direção da escola e de outras funções a partir do pressuposto de ser cargo de sua confiança.

A nova forma de escolha que conjuga representatividade das comunidades interior e exterior à escola e mérito baseado em conhecimento científico, administrativo e pedagógico, significa um avanço na relação da instituição e sujeitos do processo educativo escolar. Todavia, não obstante o importante passo nesse processo, a ausência de discussão da comunidade sobre a função social da instituição escolar num contexto de um Estado historicamente autoritário, a democracia experimentada apresenta fragilidades que facilitam o uso da ideologia.

Outra medida indicativa de progresso nas relações sociais da educação pública, embora com certo atraso, é o ingresso de professores nas redes municipais de ensino mediante concurso público e universal. Na Circular nº 049/97, de 4 de abril de 1997, dirigida a todos os prefeitos do Ceará, a SEDUC argumenta que:

A realização de um concurso único como forma de ingresso no magistério público estadual e municipal, significará um avanço na busca de Sistemas de Ensino com igual padrão de qualidade, possibilitando a criação do professor “Padrão Ceará” o que, na prática, redundará em cumprimento da legislação vigente garantindo-se ao educando, qualquer que seja a rede escolar na qual está inserido, um ensino dentro dos padrões mínimos de competência exigidos pela consciência popular (CEARÁ, 1997).

A iniciativa do governo do Estado do Ceará na realização e coordenação desta secular experiência republicana, praticamente desconhecida da realidade regional, foi bem-sucedida. Do total de 184 municípios cearenses, 124 haviam

aderido ao concurso único até a data de 28 de julho de 1997. Esta proposta de concurso público para ingresso no serviço público estatal, vinculada à essência do Estado burguês, na sua vitoriosa luta contra as nebulosas e mesquinhas relações da sociedade feudal, torna-se, mais de dois séculos depois, no interior do Nordeste brasileiro, uma das exigências usadas pelo governo do Estado do Ceará para impor aos municípios seu ingresso no processo de municipalização da educação com todas as “vantagens” anunciadas, inserindo-os no processo de modernização do sistema educacional.

A municipalização é em um dos princípios propostos de descentralização do Estado, apresentando-se como um “regime de colaboração” técnica e financeira entre Estado e Municípios. A democratização, via descentralização da gestão do Estado para os municípios e as escolas, possibilita aos seus sujeitos uma vivência democrática. Contudo, constitui-se essencialmente numa desconcentração das atividades de execução, preservando-se o poder de decisões e centralização das diretrizes pedagógicas.

O espírito das “iniciativas” adotadas no âmbito estadual demonstra estar em completa harmonia com orientações produzidas em contexto internacional e nacional. Diante de tamanha exigência, o Estado do Ceará, evidenciando prontamente sua vocação laboratorial do neoliberalismo em solo brasileiro, antecipa-se ao cenário nacional num projeto piloto intitulado: “Todos pela Educação de qualidade para todos”. A novidade é que a ausência de qualidade, antes imputada ao Estado, nesta versão moderna de gestão passa a ser de “todos”, mais precisamente da tríade: escola, município e Estado (ALBUQUERQUE, 1997).

A escola tomada como ponto de partida deverá envolver atores diversos na busca da resolução de problemas. Esta ação será facilitada pela aproximação da estrutura administrativa do município à população. Mas o que se apresenta como democratização da educação é antes um encaixe na divisão de responsabilidade de um Estado que inserido na lógica neoliberal desobriga-se gradativamente da sua onerosa função pública de promover o bem-estar social.

Embora as escolas da rede pública de ensino estadual passem a utilizar instrumentos de escolha direta dos seus dirigentes pelo voto da comunidade escolar, a política educacional praticamente não inclui os professores e os pais dos alunos nos fóruns de discussões e decisões políticas sobre educação. O apelo à participação na execução, entretanto, é ostensivo e demonstra a essência do paradigma de “gestão democrática” e o papel dos diferentes sujeitos neste processo. Apesar de se apresentar com o ímpeto e arrojo das inovações e do pioneirismo, a “nova proposta” do “governo das mudanças” não é tão original quanto sugere a propaganda.

Há um movimento geral do capitalismo que aponta à reestruturação do Estado e recomenda ao campo da educação as adequações necessárias. Valendo-se de uma perspectiva pragmática de qualidade, o moderno paradigma de gestão demonstra preocupação em alterar os indicadores educacionais que comprometem a racionalidade dos gastos públicos, mesmo que na prática as mudanças reais não se efetivem com a mesma visibilidade.

Numa das minhas visitas às escolas, observo determinado cartaz que procura evidenciar a “nova perspectiva” de educação articulada com o projeto “Governo das Mudanças”. Para isto, apresenta a figura de um rio com muitos

afluentes e a esdrúxula mensagem de que a escola representa o rio maior, é “o ponto de partida” dos vários elementos do sistema educacional. É estranha e mal explicada a figura da escola como um rio para onde os afluentes da participação do pedagógico e administrativo correm. E o rio vai para onde? O que têm a dizer os que moram nele ou dele tiram seu sustento? Todos seriam peixes, ou somente os alunos? Pescadores seriam os professores ou o mercado que ansioso espera servir-se dos alunos já formados? E os pais seriam o quê neste rio?

A metáfora da escola como um rio, maciçamente propagada no sistema educacional, não discute o desdobramento do pedagógico, da participação e do administrativo. Estranha metáfora incapaz de nela incluir concretamente os sujeitos! Esquisito o entendimento do currículo, da avaliação e dos ciclos de aprendizagem como afluentes pequenos que de longe vêm e desembocam na escola! É confuso o papel da escola no processo da produção escolar, ora partida, ora chegada, e difícil visualizar a relação dialética. Seria esta lógica de compreensão que vê a escola somente como ponto de chegada, e, portanto, absolutamente composta de sujeitos passivos dispostos a acolher tudo que os também abstratos afluentes trazem de terras distantes?

Reveladora metáfora! Ao se observar os eventos de planejamento e política educacional, os segmentos que fazem a escola no dia-a-dia, professores, alunos, pais e funcionários, quase sempre estão ausentes. Todavia isto se justifica e é compreensível, pois a escola é ponto de partida somente quando chamada a responder pelos problemas educacionais com os quais convive e cujas raízes estão efetivamente na injusta sociedade de classes. A escola se credencia como ponto de partida e como cenário de instalação de um Conselho Escolar com dinâmica preconcebida, servindo de correia de transmissão de orientações de um paradigma

de gestão carente de legitimação por meio de órgãos que formalmente compõem a participação tão decantada.

A escola é ponto de partida para elaborar projetos pedagógicos tão semelhantes uns aos outros que fica visível não serem gestados nas escolas, mas apenas expressarem a veiculação de uma política, incapaz de disfarçar seu caráter homogeneizador. Portanto, o que a princípio tem origem na escola – Conselho Escolar e Projeto Pedagógico – são, de fato, pontos de partida somente formais e nunca efetivos, ou seja, ironicamente a escola é ponto de partida quando se sabe e se concebe antecipadamente o final do processo. Mas onde se deseja chegar com a escola? Não há clareza sobre o que se quer desse imenso rio – a escola pública – nem alusão comparativa à sua irmã rica, a escola privada, que historicamente deságua seus “peixes” na universidade.

A metáfora é evasiva quanto aos recursos materiais que lhe dariam nova paisagem, talvez, quem sabe, um reflorestamento de suas margens, que precárias assoreiam o leito do rio, ameaçando sua existência. A precariedade da escola como ponto irradiador de discussões e políticas educacionais não é de responsabilidade exclusiva dos governantes e dirigentes da educação. Os sujeitos da comunidade escolar são cúmplices desse processo, sua passividade os torna co-responsáveis na tônica implementada.

No documento **O desafio da educação no Ceará**⁴² há uma tentativa de explicação desta lógica: “Tomar a escola como ponto de partida e, nela, o seu projeto pedagógico e a sala de aula, significa compreender onde se situa o centro do

⁴² CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **O desafio da educação no Ceará**: subsídios para elaboração do Plano Estadual da Educação (1997 – 2007), 1997.

fazer pedagógico”. É pouco, não é? Entretanto, é inteligível se entendermos que o conceito de pedagógico é genérico quanto abstrato, e apresenta-se ideologicamente amplo e desvestido do ingrediente político conveniente à perspectiva neoliberal de Estado, a qual se coloca acima dos conflitos sociais. Portanto, os elementos, discussão e decisão não compõem o cenário do fazer pedagógico anunciado, pois este funciona como mecanismo de ocultar os interesses políticos no campo educacional, respaldado por linguagem sofisticada e sedutora.

Embora o texto esconda as contradições entre discurso e concepção, estas se revelam diante de uma observação mais atenta. Segundo afirma o mesmo documento ao se referir particularmente a programas de capacitação docente:

Serão concedidas alternativas de ensino e socialização de experiências bem-sucedidas, considerando as demandas da própria escola, deslocando-se o foco das estratégias de capacitação da instância administrativa central para as escolas que, de forma consorciada, assumem novo papel na concepção e execução das políticas de qualificação docente (CEARÁ, 1997, p.8).

Segundo documentos analisados, nas ações concretas desenvolvidas pelo Estado na capacitação de professores, por exemplo, não constam cursos de capacitação demandados originalmente por professores, estudantes, pais de alunos e, ou até mesmo, gestores escolares. As demandas da escola não são efetivamente ouvidas, e sim preconcebidas ou fabricadas a distância. Na divisão social do trabalho nas políticas de formação docente, tem cabido à escola apenas acatar os cursos de formação inicial ou continuada, preparados por técnicos da SEDUC ou encomendados a terceiros, preferencialmente às universidades. Às escolas, chegam pacotes de qualificação prontos, e aos seus atores cabe o papel de coadjuvantes cursistas, sendo-lhes negada a possibilidade de exercer a função de mestres, e,

mais ainda, de conceber o formato e conteúdo dos cursos. Este exemplo, todavia, não é único. As iniciativas pedagógicas, administrativas e o envolvimento da comunidade escolar, via de regra, não contam com os sujeitos da escola no ato da concepção.

Nos diversos projetos e propostas apresentadas pelo governo do Estado do Ceará, o discurso da escola como ponto de partida predomina, mas o forte é o alcance de melhores estatísticas que mostrem compromisso oficial com os avanços na educação, apesar de artifícios diversos maquiarem os resultados bastante vangloriados. O Projeto Escola do Novo Milênio (PENM),⁴³ iniciado em novembro de 2001, traz como objetivo a redução da repetência das escolas estaduais e de evasão, tanto na rede estadual, como municipal, em 5% no período de 1999 a 2005. Estabelece, também, nesse percentual, a melhoria do índice de alfabetização.

Nas estratégias utilizadas no PENM, novamente surge a escola como ponto de partida, mas de quê? Pelo menos desta vez menciona-se claramente a expressão descentralização acompanhada de outra mais reveladora, “desconcentração”, que informa com maior precisão a precariedade da gestão democrática, anunciada em intenções e projetos referidos anteriormente.

Pelo Decreto-Lei nº 24.274 de 22 de novembro de 1996, o governo do Estado do Ceará promove sua maior medida de desconcentração administrativa: a criação de 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação.⁴⁴ Assim, a

⁴³ O PENM corresponde a um movimento de iniciativa do governo do Estado do Ceará, via SEDUC, contando com a participação de várias instituições governamentais e não-governamentais, públicas e privadas, locais e internacionais. Dele fazem parte: O Banco Mundial, o Pacto de Cooperação, órgãos da Justiça estadual e nacional. A Escola do Novo Milênio é concebida por ocasião da elaboração do Plano de Desenvolvimento Sustentável 1999 – 2002 da Secretaria do Planejamento e Coordenação (SEPLAN) do Ceará.

Secretaria da Educação do Ceará, sob pretexto de que a coordenação e o monitoramento da ação educacional devem estar mais próximos da unidade escolar, desconcentra sua ação antes centralizada em sua sede, na cidade de Fortaleza. Os CREDEs são unidades operacionais encarregadas de veicular as políticas públicas educacionais elaboradas ou adotadas no âmbito da SEDUC, dando suporte técnico e pedagógico aos municípios e às escolas. Eles passam a ser a mais importante instância do Estado de articulação e recorrência entre a escola e o poder público estadual e municipal, particularmente após promulgação da LDB, aprovação do Fundef e elaboração dos PCNs.

O CREDE 10⁴⁵ abrange toda a região do Baixo Vale Jaguaribe, inclusive o município de Aracati. Ele cumpre a função administrativa, a exemplo de outros CREDEs, de veicular um conjunto de orientações educacionais às escolas públicas do Ceará. Entretanto, embora igual, em virtude da precária autonomia administrativa e pedagógica, é também diferente, sobretudo a partir das características dos grupos de trabalho que se formam.

No período de 1997 a 2002, o CREDE 10 destaca-se na elaboração de projetos, na agilidade da informação e na capacidade de mobilização para a execução de políticas, demonstrando também relativa autonomia na crítica aos graves problemas da educação nacional, estadual e municipal. Em contrapartida, sua gestão traz também muitas semelhanças com a lógica impositiva das diretrizes políticas, administrativas e pedagógicas veiculadas pela SEDUC.

⁴⁴ Os municípios-sede dos CREDEs são: Maracanaú, Itapipoca, Acaraú, Camocim, Tianguá, Sobral, Canindé, Baturité, Horizonte, Russas, Jaguaribe, Quixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tianguá, Iguatu, Içó, Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo e Fortaleza.

⁴⁵ A diretora do CREDE 10, à época, era a professora Maria Vieira Lima Coelho, conhecida como Neise, selecionada no primeiro semestre de 1997, cuja atuação se estenderia até junho de 2004.

A racionalidade presente na gestão da educação estadual expande-se a todos os municípios cearenses cujos sistemas municipais de educação são de responsabilidade do governo estadual. Portanto, o paradigma da “gestão democrática” adotado pelo governo do Estado do Ceará é reproduzido em forma e conteúdo pelas secretarias municipais de educação. Entretanto, na prática, a estrutura de poder municipal apresenta mais limites no relacionado à modernização do sistema educacional e à democratização das instituições educacionais.

1.4 Breve quadro histórico-social e econômico do município de Aracati

Aracati, município do Estado do Ceará, ocupa uma faixa de terra privilegiada de frente para o oceano Atlântico, ladeada pelo rio Jaguaribe e pelo Estado do Rio Grande do Norte. Entrando pelo sertão, ocupa também um pedaço da história brasileira, cearense e nordestina.

É em Aracati que começa a ocupação do Ceará pelos portugueses comandados pelo capitão-mor Pero Coelho de Sousa em 10 de agosto de 1603. O lugarejo surge quando o governo português manda erguer o Fortim São Lourenço, posteriormente transformado na localidade denominada de São José do Porto dos Barcos e, em seguida, Cruz das Almas e Santa Cruz do Aracati. Em 11 de abril de 1747, o povoado é elevado à condição de vila, passando a ser chamado de Vila de Santa Cruz do Porto dos Barcos do Jaguaribe. Em 1779 era um dos mais destacados centros comerciais da capitania do “Siará Grande”, capitaneando as transações com as províncias da Bahia e de Pernambuco. Tamanha importância faz a Vila de Aracati desmembrar-se da Freguesia de Russas em 1780. Somente em

1824, pela Lei Provincial nº 244, de 25 de outubro, a Vila de Santa Cruz de Aracati eleva-se a cidade.

De 1740 até a última grande seca do século XVIII (1790 – 1793), a Vila de Aracati juntamente com a de Sobral disputam a hegemonia comercial com a cidade de Fortaleza. Tal disputa foi motivada pelo peso econômico da grande produção de carne-seca das charqueadas destas duas localidades do Ceará, não só no Nordeste, mas no Brasil, favorecida pelo clima quente, o sol abundante e um consumo interno bem inferior à reprodução bovina da época. A partir da pior das secas, a de 1777, o Ceará ganha um competidor de grande porte, o Estado do Rio Grande do Sul, que se constituirá daí em diante e por todo o século XIX como principal mercado nacional deste produto.

Num contexto de decadência econômica do Estado do Ceará e de aspirações de independência política do Brasil em relação ao reino de Portugal, Aracati também se fará presente na história, ao participar efetivamente como foco de conspiração política na “Confederação do Equador.”⁴⁶ Em 17 de outubro de 1824, tropas republicanas comandadas por Tristão Gonçalves de Alencar Araripe tomam Aracati, instalando um governo provisório por uma semana, para, posteriormente, se refugiarem no interior do Estado, após investidura das tropas monarquistas.

Culturalmente, Aracati encontra seu apogeu na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, quando surgem e desaparecem mais de cinquenta jornais locais, o primeiro deles datado de 1831, o **Clarim da Liberdade**, expressamente de cunho republicano. A cultura constitui-se marca indelével deste

⁴⁶ A “Confederação do Equador” é um movimento republicano contra a recém-instituída monarquia no Brasil, logo após sua independência política de Portugal em 7 de setembro de 1822.

município. Na segunda metade do século XX, há pouco mais de três décadas, várias manifestações populares e folclóricas ainda despertavam interesses e animavam a juventude aracatiense: o Pastoril, o Fandango, a Cana Verde e o Congo.

Este ambiente de efervescência cultural, cujo cenário principal é a Rua Grande, de históricos casarões, atualmente denominada de Coronel Alexanzito, produz figuras e intelectuais ilustres como o romancista Adolfo Caminha, o pianista Jacques Klein, o abolicionista Francisco José do Nascimento – o Dragão do Mar,⁴⁷ o político Barão de Aracati, o poeta popular Zé Melancia e um sem-número de artesãos, artistas do povo e pessoas comuns, que fazem a cultura popular instrumento de identidade cultural.

Com o olhar de hoje é possível ver outros grandes personagens que fizeram a história local, a exemplo de anônimos negros, que encontraram formas de se opor à ordem social escravocrata que os humilhava e os matava. O templo de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, construído pela sociedade dos homens pretos, e a Praça Cruz das Almas, onde muitos escravos foram enforcados, são provas materiais de luta e resistência à opressão e discriminação sofrida pelos aracatienses pobres e pretos. A construção do pelourinho expressa a resposta da chibata à resistência dos escravos a uma ordem institucional naturalmente branca. Mas a herança negra se perpetua na pele morena e também na alegria festeira do povo de Aracati.

Outra manifestação intrinsecamente vinculada à formação cultural deste povo é a religião. Atualmente, é bastante perceptível o peso da religiosidade na vida

⁴⁷ Dragão do Mar é o apelido dado a Francisco José do Nascimento, líder abolicionista do Ceará que em 1881 comanda jangadeiros contra o desembarque de escravos em terras cearenses (CAVALCANTE, 2002).

e no cotidiano do povo aracatiense, o qual se mobiliza entusiasticamente para as festas religiosas de São Sebastião, Senhor do Bonfim e Nossa Senhora do Rosário. Nas últimas décadas, é notório o crescimento das religiões evangélicas nos bairros mais populares. Porém, os professores, em especial, constituem um segmento social no qual o catolicismo domina.

Neste misto de passado glorioso do ponto de vista econômico, cultural e histórico, e de modernas atividades industriais, pecuárias e turísticas, e a forte religiosidade sempre presente, a identidade cultural tão ressaltada nos depoimentos do povo de Aracati gira em torno do sentimento de pertencimento a este lugar por onde a história passou, e do orgulho do carnaval da cidade que, favorecido pela localização litorânea de lindas praias, o torna o mais procurado do Estado do Ceará.

Situado a 150 km ao leste de Fortaleza e a 100 km da segunda maior cidade do Rio Grande do Norte, Mossoró, o acesso a Aracati se dá pelas estradas federais BR-116 e 304, pela estrada estadual CE-040 e pelo oceano Atlântico, por onde os pescadores se lançam ao mar em precárias embarcações, para garantir o sustento de suas famílias.

Sua área territorial é formada basicamente de planícies, tabuleiros e suaves ondulações onde se encontram muitas praias, dunas, lagos e lagoas. Compõe com os municípios de Fortim, Icapuí e Itaiçaba a microrregião do litoral de Aracati, fazendo fronteira com todos eles e mais os municípios de Beberibe, Palhano e Jaguaruana e o Estado do Rio Grande do Norte. Possui clima quente e úmido, constantemente amenizado pela brisa do vento, o qual inspirou o nome da cidade.⁴⁸

⁴⁸ Aracati, palavra de origem tupi que significa “bons ventos” que sopram do litoral em busca do sertão.

Aracati tem uma vegetação diversa, composta de complexo vegetal litorâneo; plantas rasteiras nos rasos terrenos arenosos, além de carnaubeiras, coqueiros e juremas; vegetação de tabuleiros, um misto de caatinga e cerrado e os manguezais, ultimamente bastante ameaçados pela carcinicultura – criação artificial de camarão – cujo crescimento no município tem causado enorme preocupação aos ecologistas.

Os bens culturais da cidade ainda são escassos e precários, não obstante o esforço da Semear, estimulando esporte e cultura na escola, via Projeto Zumbi dos Palmares.⁴⁹ Apesar de ser um município de médio porte, com uma população de 61.187 habitantes,⁵⁰ não possui um cinema e a política de uso dos equipamentos culturais, como museu, bibliotecas públicas e teatros, é demasiadamente tímida.

Tal qual o Brasil, Aracati tem acentuada característica de formação de ciclos econômicos ao longo da sua história. Durante o século XIX, a atividade econômica que reascendeu a economia local foi a exportação de algodão do Ceará, pelo porto de Fortim, e os produtos da carnaubeira, em especial a cera, para exportação, e a palha e a madeira para o artesanato e a construção civil, respectivamente. A cidade experimenta outra onda de crescimento na primeira metade do século XX, quando retoma a atividade de beneficiamento de carne e couro bovino e de produção e exportação do charque. No entanto, as grandes secas do Ceará e mais uma vez a concorrência com o mercado do Sul do país induzem novamente o declínio desta atividade.

⁴⁹ O Projeto Zumbi dos Palmares estimula as artes nas escolas públicas do município de Aracati: teatro, arte circense, artes plásticas e dança; e esporte em geral. Para isto, conta com financiamento da Fundação Kellogs.

⁵⁰ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Demográfico de 2000.

Na segunda metade do século, mais atividades e produtos se revezam em importância econômica para o município: o sal, produzido em suas enormes salinas; o caju, duplamente aproveitável na indústria de sucos e beneficiamento da castanha; a lagosta, cuja frota pesqueira é uma das maiores do Ceará, a criação de camarão em cativeiro, com destaque para os frigoríficos da empresa Compescal,⁵¹ e o turismo carnavalesco e praiano.

Hoje, as principais atividades econômicas do município são o turismo, a pesca, a criação de camarões e o setor estatal vinculado às políticas públicas. A educação é a que mais emprega. O turismo receptivo, assim denominado por ser os meios de hospedagem caracterizados por pousadas, chalés e casas dos próprios moradores alugadas por temporadas, sobressai entre as demais atividades. A atividade de pesca, sobretudo a de subsistência, ocupa parcela considerável da população praiana, que se vale dos instrumentos de trabalho artesanais da jangada e dos currais na beira das praias. Já a pesca e o comércio de lagosta têm se reduzido consideravelmente, ano a ano, em virtude da ação predatória, não controlada pelos ineficazes meios de fiscalização ambiental.

O criatório de camarões é uma atividade econômica em expansão que tem se alastrado, desordenadamente, pelos manguezais do município de Aracati, colocando em risco todo o ecossistema responsável pela reprodução de importantes espécies de peixes e crustáceos. No universo econômico do município, há ainda as indústrias de beneficiamento de frutas, da cera de carnaúba e cerâmica, vestuário e

⁵¹ A Compescal é uma empresa voltada para a criação, comercialização e exportação de produtos pesqueiros. Fundada em 1982, pelo ex-pescador Expedito Ferreira da Costa, hoje empresário, inicia em 1996 a criação de camarão. Em 2000 já é responsável por 14% das exportações brasileiras deste produto, cujo destino é o Mercado Comum Europeu (sobretudo Espanha e França), Estados Unidos e Japão. Seu proprietário-fundador elegeu-se prefeito municipal de Aracati nas eleições de outubro de 2004.

calçados. O artesanato à base de palha de carnaúba, labirinto, rendas e areias coloridas ainda fazem parte da vida de muitas famílias pobres, como meio de subsistência ou complemento de renda familiar.

A estrutura urbana de Aracati está profundamente vinculada ao seu desenvolvimento histórico. O núcleo histórico-secular da cidade, cujo eixo é a Rua Coronel Alexanzito, foi construído à direita e de costas para o rio Jaguaribe, de forma que os odores provenientes dos locais de abate do gado e dos currais que serviam de suporte às oficinas de charque e ficavam nos fundos das residências fossem levados pelos ventos nordeste e sudeste. Assim, desde seu nascedouro, a relação da cidade com o rio desenvolveu-se numa perspectiva bastante utilitária, e sempre com problemas de integração.

As recentes inundações facilitadas pelo desmatamento das margens e assoreamento do leito, em especial a de 1985, que assolou o Baixo Vale do Jaguaribe, levou o governo estadual a optar pela construção de um grande dique na margem direita do rio ao redor do perímetro urbano, reforçando mais ainda a precária relação da cidade com o Jaguaribe.

Apesar da quantidade de água do grande rio que dera origem à cidade mediante ocupação da população branca no Baixo Vale do Jaguaribe, somente durante a década de 80 a Companhia de Água e Esgoto do Ceará (Cagece) implantará um sistema de abastecimento de água, cobrindo quase 100% da zona urbana nos dias atuais. O provimento de água tratada no meio rural ainda se mantém de modo geral com abastecimento nas formas de chafariz, cacimbas, carroças e carro-pipa. Na periferia urbana, é perceptível a ausência de um sistema coletivo de esgotamento sanitário, e freqüente a existência de saneamento de

esgoto a céu aberto em virtude da falta de uma rede de drenagem das águas provenientes da chuva, dos alagadiços e vazantes do rio Jaguaribe, o que torna as condições de moradia das populações pobres muito complicadas.

As praias do município mais conhecidas são Canoa Quebrada, Majorlândia e Quixaba. Nelas se concentram a maioria dos meios de hospedagem do litoral sol-nascente do Ceará, com destaque para a praia de Canoa Quebrada, a qual, durante a década de 70, sofre um processo de deculturação dos povos nativos após ser ocupada por turistas do mundo inteiro, que se instalaram como moradores, transformando a paisagem, a cultura e os valores do local. O crescimento desordenado a partir de influências culturais diversas faz de Canoa uma espécie de babel surrealista, ao incorporar características de grandes centros urbanos numa pequena porção de bela terra, tornando-se, assim, representativa síntese de uma sociedade globalizada. Com essa nova imagem, novos problemas surgem e se avolumam.

A ocupação dos solos urbano e rural do município está profundamente vinculada à posição ocupada pelos sujeitos na estratificação social. As áreas periféricas, próximas do dique e distantes do centro histórico da cidade, crescem desordenadamente em desrespeito às regras de planejamento urbano. Nela predominam precárias habitações. Os problemas ambientais agravam mais ainda a ocupação urbana nos bairros periféricos. Entre estes, sobressaem: remoção de dunas ao redor da cidade; crateras produzidas pela retirada de argila para a indústria cerâmica; desmatamento de matas nativas dos mangues e do complexo vegetacional litorâneo.

Os 61.187 habitantes de Aracati estão distribuídos numa área de 1.270 km². Destes habitantes, 60% vivem na zona urbana e 40% na zona rural. Do total da população economicamente ativa, 87% recebem renda até dois salários mínimos, incluídos a quase totalidade dos professores da rede municipal de ensino.

Além da distribuição da massa de salários ser nivelada por baixo, a estrutura fundiária do município de Aracati revela a concentração de riqueza e desigualdade social. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 55,33% da área total dos imóveis rurais estão nas mãos de apenas quinze proprietários, ou seja, aproximadamente 1% dos donos de terra do município, mas 98,55% das propriedades não são produtivas. E 84,37% do total de imóveis ocupam somente 15,88 da área total. O problema da terra torna-se mais grave ainda ao se considerar que em muitos casos as enormes plantações de cajueiros têm como uma de suas finalidades disfarçar o caráter improdutivo da terra nas mãos de grandes latifundiários e “espertos” empresários.

A realidade de Aracati enseja sentimentos diversos e contraditórios. O município é hoje expressão dos tempos do passado e do presente, à medida que há magia na sua história, nas ruas, casarões e praças por onde “passaram os nossos ancestrais.” Há, também, agudas contradições expostas numa estrutura fundiária e urbana que expressa uma composição social profundamente desigual. A Rua Grande emociona pelo seu significado e capacidade de resistir ao tempo, não obstante as freqüentes agressões e indiferenças ao seu patrimônio histórico. Entretanto, a realidade vivida pela maioria da população causa revolta, pois lhe resta apenas preencher reduzidos espaços menos valiosos no mercado imobiliário do município e lutar por oportunidade de emprego, no intuito de obter condições de

subsistência e ao mesmo tempo possibilidades de alimentar sonhos de uma vida digna.

1.4.1 Política educacional de Aracati: parte de um acontecimento mais amplo

O município de Aracati compõe a 10^a região administrativa da educação do Estado do Ceará, com mais outros doze municípios do Baixo Vale do Jaguaribe: Alto Santo, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. É o Centro de Desenvolvimento da Educação nº 10 (CREDE 10), administrativamente vinculado à Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará e com sede no município de Russas.

Na educação de Aracati, a realização do Planejamento Estratégico (PE) em maio de 1997 constitui uma marca logo após a posse do prefeito José Hamilton Saraiva Barbosa. Foi nomeado como Secretário de Educação o psicólogo Augusto Jerônimo, conhecido no Ceará pela experiência à frente da Secretaria de Educação do vizinho município de Icapuí, quando foi premiado e reconhecido pelo Unicef por fazer deste pequeno município litorâneo, o primeiro no Estado do Ceará a zerar o índice de crianças fora da escola.

O Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Aracati (Semear) é inovador no Vale do Jaguaribe, e conta com a participação de mais de cinquenta profissionais envolvidos com a educação: coordenadores e diretores de escola, funcionários, e técnicos da Semear, direção do CREDE 10 e alguns professores da Fafidam.

A partir de uma metodologia participativa,⁵² os integrantes discutiram os principais eixos da atuação do município na problemática educacional: 1. Cultura, Esporte e Recreação; 2. Ensino Fundamental; 3. Gerenciamento Administrativo; 4. Educação Infantil; 5. Avaliação Institucional; 6. Educação Ambiental; 7. Mobilização Social e Comunicação; 8. Gestão Educacional Participativa; 9. Educação Especial; 10. Educação de Jovens e Adultos; 11. Ensino Médio; 12. Ensino Superior.

A discussão e elaboração das propostas para os eixos norteadores do Planejamento são antecedidas de um levantamento dos pontos fracos e fortes do contexto municipal e dos elementos e fatos componentes da conjuntura estadual, nacional e internacional.

No diagnóstico dos pontos fracos do cenário municipal os participantes identificaram três aspectos: As condições materiais do funcionamento da escola, no concernente à ineficiência de recursos financeiros e à precariedade da estrutura física, material didático e equipamentos; professores e funcionários não qualificados, desmotivados e descomprometidos, além de problemas de gestão da secretaria com a cultura de ingerência política de vereadores e cabos eleitorais na resolução de problemas escolares, sobretudo lotação de pessoal; e ausência de uma política de incentivo à atividade docente e discente.

Na definição dos aspectos favoráveis à superação dos inúmeros problemas do sistema de ensino predomina a confiança dos integrantes de PE nas autoridades que assumem a gestão municipal. É ressaltado o “novo tempo” iniciado por Aracati, sobretudo na educação. Os participantes da elaboração do PE apontam

⁵² O Planejamento Estratégico teve a coordenação das professoras Betânia Morais e Joana Cabral, na época, integrantes do Instituto Participação de Assessoria e Planejamento.

a ousadia, a postura transparente, a vontade e o compromisso político inaugurado com a nova gestão, o que os faz acreditar na perspectiva de melhoria da educação municipal.

Neste levantamento realizado pelos participantes do PE predomina a percepção de que os professores são tidos como ponto fraco, salvo o reconhecimento genérico e pouco convicto quanto ao “compromisso e responsabilidade da maioria com o trabalho”. Entretanto, este reconhecimento parece não ter endereço certo, não fica claro a quem se dirige, podendo limitar-se ao corpo de coordenadores e diretores que em sua “grande maioria” participou do PE, ou dos técnicos da Semear.

Quanto ao ambiente externo, ou melhor, além das fronteiras do município de Aracati, os acontecimentos são agrupados por ordem de determinação, do mais abrangente para o menos abrangente: mundial, nacional e estadual. Do cenário mundial dois elementos se destacam: a globalização, consolidada na década de 80, e a Conferência Mundial de Educação de Qualidade para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia. Na conjuntura nacional foram ressaltados vários fatos: Constituição Federal de 1988; Criação da União Nacional de Diretrizes Municipais de Educação; Plano Decenal de Educação; a LDB de 1996 e o Fundef. No âmbito estadual, os fatos mais relevantes detectados pelos integrantes do PE foram: Nomeação do professor Antenor Napolini, com atuação na Unicef, como Secretário da Educação do Estado do Ceará; Criação dos Conselhos Escolares; Telensino; Eleições diretas para diretores das escolas públicas; Encontros Regionais de Educação; Proposta do concurso unificado para a rede pública de ensino do Ceará.

O espírito da política educacional do município de Aracati está profundamente articulado à conjuntura geral da educação no mundo, no Brasil e no Ceará. Os princípios éticos anunciados no PE da Semear são reveladores da influência recebida do contexto educacional mais amplo, e também de elementos que permitem diferenciar sua concepção das demais secretarias municipais, que seguem literalmente as orientações de instâncias superiores, e ou preservam uma cultura patrimonialista e burocrática.

As influências do contexto maior, materializadas no Projeto Educação de Qualidade para Todos estão visivelmente presentes em três princípios anunciados pela Semear (ARACATI, 1997, p.8): *Cooperação e Parceria* – “Todos pela educação de qualidade para todos”; *Descentralização* – Escola como centro do Sistema Educacional; *Participação* – Estímulo à intervenção da comunidade educativa no processo de universalização e melhoria da qualidade do ensino para o exercício pleno da cidadania. A educação de Aracati, porém, traz sua autenticidade em outros dois princípios: *Compromisso* – com a construção de um novo mundo, socialmente justo e ecologicamente equilibrado, e um novo homem-solidário e feliz; e *Prazer* – “Aprender e ensinar é uma paixão plena de prazer”. A Semear apresenta como uma das suas principais características a relação da educação com a ludicidade e o meio ambiente. Ao encontro desta perspectiva, será criado o Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens, composto de vários projetos que fortalecem a concepção diferenciada de educação do município de Aracati.

Fundamentado nestes e em outros princípios, a Semear, por meio do PE, vislumbra várias ações com vistas a potencializar a educação municipal, dinamizando o ambiente escolar e superando os problemas educacionais locais mais visíveis. As propostas elaboradas compõem um leque de ações voltadas a

aspectos financeiros, pedagógicos, ecológicos, legislativos e administrativos. Neles estão presentes perspectivas de atuação participativa e científica de qualidade, baseadas na integração e parceria com instituições da sociedade civil e instâncias superiores do aparelho estatal.

Quanto às medidas vinculadas ao professorado, é possível selecionar sete (7) do total de trinta e duas (32) formuladas durante o PE, nas quais existe alguma relação direta com o trabalho do professor, pois embora o Fundef já se constituísse lei, não havia entrado em vigor:

1. Engajar o município na realização do concurso único para o magistério;
2. Implementar uma política de recuperação salarial dos educadores e de incentivo profissional articulada com a elaboração participativa do Plano de Cargos e Carreira e restauração do estatuto do magistério;
3. Oportunizar encontros de convivência com a comunidade educativa para viabilizar união, confiança e sinceridade;
4. Elaborar projetos visando o aperfeiçoamento permanente dos educadores, aquisição de material didático e equipamentos, bem como a melhoria das condições físicas das escolas;
5. Realizar estudos de impacto e viabilidade financeiros, envolvendo o Sindicato dos Servidores Públicos para a isonomia entre educadores infantis e do ensino fundamental quando da implantação do Fundo de Valorização do Magistério;
6. Elaborar e implementar um programa de incentivo ao aluno, às escolas e aos profissionais de educação;
- e 7. Implementar um curso pré-vestibular, para oportunizar ingresso de professores do Município na universidade (ARACATI, 1997, p.13).

Estas ações pensadas no PE nem sempre correspondem à prática. Algumas não saem exatamente conforme planejadas, a exemplo da proposta do Plano de Cargos e Carreira e reestruturação do estatuto do magistério, que não contou satisfatoriamente com a participação dos sujeitos diretamente interessados. Entretanto, no referente à participação de Aracati no concurso único para o magistério, são inegáveis o total envolvimento do município e sua importância para a superação de uma cultura democrática e antiautoritária.

Algumas ações, porém, superaram a expectativa, tais como: A Semear não implantou um curso de pré-vestibular, conforme prometido, mas foi além. Celebrou convênio com a UECE para a formação em nível superior de todos os professores com formação em ensino médio. Esta medida, concebida apenas no ano seguinte, após a elaboração do PE, possibilitou a concretização de algumas intenções anunciadas quando do planejamento, pois contribuiu para fortalecer a confiança do professorado na gestão da secretaria e permitiu o aperfeiçoamento dos professores, contribuindo, também, para o aumento do nível de motivação no trabalho.

Em documento elaborado pela Semear em 2001 esta secretaria relata suas principais ações na efetivação do Plano Estratégico de 1997 até a I Conferência de Educação em janeiro de 2001. De acordo com o relatório apresentado, as ações mais significativas foram: distribuição de calendário com datas comemorativas, seguidas de orientação para que as escolas junto com suas comunidades vivenciassem os momentos considerados mais relevantes; Implantação dos Conselhos Escolares (CE) em todas as escolas; Reuniões periódicas com “representantes da sociedade comprometidos com a educação, para discutirem e ampliarem uma visão maior no sentido de implementar o Sistema de ensino”; a afirmação da disciplina de educação especial no Curso de Formação e palestra de uma professora da UECE sobre a temática; Universalização da habilitação para o magistério do ensino fundamental a todos os professores da rede municipal, mediante Curso de Formação; Ciclo de palestras e debates; Programa Hora do Estudo nas escolas; Encontros Regionais; e Semanas Pedagógicas de 1997 a 2000.

Algumas ações, como a implantação do Conselho Escolar e os programas Telecurso e Tempo de Avançar, constituem-se iniciativas e exigências do governo estadual, limitando-se o mérito dos governos municipais à adesão, que pode ser mais ou menos comprometida. Portanto, são de iniciativa e responsabilidade da Semear: a universalização da formação em nível superior dos professores; os ciclos de palestras e debates realizados em conjunto com o Curso de Formação; Programa Hora do Estudo nas Escolas; Encontros Regionais; Semanas Pedagógicas de 1997 e 2000; I e II Conferência de Educação, Cultura e Meio Ambiente de Aracati em 2001 e 2002 e o Projeto Zumbi.

De acordo com o próprio “balanço”, a iniciativa do Curso de Formação de Professores conveniado com a UECE foi a política educacional mais importante do município, sendo-a mencionado em três ocasiões, embora sua dinâmica cotidiana tenha sofrido pouca influência da Semear. Nos corpos discente e docente, e entre os coordenadores do curso, havia críticas à distância da Semear em relação ao Curso de Formação. Parecia existir desinteresse quanto ao papel que o curso passara a representar na vida e na prática docente dos professores, ao contrário do mencionado repetidas vezes nos seus memoriais.

Além das ações listadas pela Semear há outras, inseridas nas determinações e orientações da Seduc, todas de efetiva influência na dinâmica instalada nas escolas, não só de Aracati, mas de todas as redes municipais do Estado do Ceará, como é o caso da Implantação dos Ciclos, do Sistema de Avaliação da Aprendizagem e Implementação do Paradigma da Gestão Democrática Escolar, norteadoras do trabalho de quantos fazem a escola.

Não houve elaboração do Plano Estratégico do período de 2001-2005, conforme se pretendia com a I Conferência de Educação de Aracati. O município, em consonância com a lógica adotada nas instâncias federal e estadual, opta por produzir seu Plano Plurianual (PPA) de 2002-2005. A exemplo dos demais municípios cearenses, desta vez não há mobilização de coordenadores e diretores escolares para a produção do plano de ação. O resultado é um documento de vinte páginas, metade das quais referente ao Projeto Zumbi, enquanto o restante é quase totalmente uma reprodução de idéias e propostas gestadas no Planejamento Estratégico do quadriênio anterior.

O PPA traz algumas novidades, mas sem maiores esforços de concepção, como: uma preocupação com a história local no desenvolvimento do ensino fundamental, já experienciada pelos professores da área de história do Curso de Formação; a necessidade de contemplar, no orçamento, gastos com o transporte de profissionais de saúde às escolas rurais; a inclusão dos ciclos como proposta de organização do ensino fundamental há anos já incorporados pela rede estadual e demais municípios da região jaguaribana; a universalização da educação de crianças a partir de 3 anos; a implementação do Sistema Municipal de Ensino e Revisão e Atualização do Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público Municipal aprovado pela Câmara Municipal, mas nunca efetivado. Algumas propostas do PE foram abandonadas. Entre elas, a atenção que sugere implementação de “um Sistema de Escolha para as Direções de Escolas e Creches, que combine aferição de competência e de liderança”.

A referência aos professores e ao seu trabalho é bastante tímida. Não existe uma palavra ou expressão chamando-os à discussão sobre a política educacional ou mesmo alguma proposta sobre o desenvolvimento de sua prática

profissional. Parece que os docentes, responsabilizados pela maioria dos problemas da escola, não se constituem em porta-voz válido, apto a decidir ou opinar sobre decisões políticas na educação. O quadro indica um pressuposto filosófico na Semear segundo o qual, por ser a prática dos professores galgada numa perspectiva tradicional burocrática, portanto, pouco criativa e inventiva, eles não têm preparo nem formação adequada para desenvolver um ensino fundamental dinâmico, capaz de promover no aluno o interesse e alegria de estudar.

No relacionado às boas intenções do PE e do PPA calcadas na proposta “Todos pela educação de qualidade para todos”, unanimemente abraçada pelas escolas cearenses, e, na idéia da escola como ponto de partida do sistema educacional, os professores, pais e alunos não são concebidos como um segmento com o qual se devam compartilhar decisões. As “brilhantes” idéias construídas no PE e no PPA vão no sentido da implementação e execução e jamais da discussão e decisão com os sujeitos da comunidade escolar. Exceção à parte quando, a pretexto de elevar o salário do educador infantil, sugere a participação do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais na eventual divisão dos recursos do Fundef. Esta sugestão, se possível fosse, redundaria na redução do salário do professor do ensino fundamental, porquanto o montante de recursos é mais ou menos fixo, pois está diretamente associado ao número de matrícula por ano no ensino fundamental.

Por tudo isso, a política educacional de Aracati é igual e diferente da adotada pelo governo estadual. É igual, na medida em que a municipalização pressupõe uma unidade com outros municípios, imposta pela SEDUC e veiculada pelos CREDEs, e igual também, ao não conseguir se diferenciar na mudança do sistema de ensino, nas condições de trabalho dos professores, na relação da escola com a comunidade e no não enfrentamento da discussão em torno do processo de

escolha de diretores. É diferente na medida em que a Secretaria Municipal de Educação toma outras “iniciativas” que diferenciam a política educacional local de outros municípios cujas ações são pautadas somente nas determinações estaduais. É diferente ao introduzir novas questões relacionadas à formação do professor, ao currículo escolar, à relação arte e educação na escola, mediante projetos desenvolvidos em parceria com outras instituições educativas públicas ou privadas, a exemplo da Universidade Estadual do Ceará e da Fundação Kellogs.

2 O TRABALHO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS E PARTICULARES

A docência constitui-se em um tipo de trabalho específico, inserido e dependente da relação capital-trabalho, alvo de importantes modificações nos tempos recentes em decorrência das reformas e políticas educacionais neoliberais. Diante da forma e do conteúdo das inovações pedagógicas e administrativas que “baixam” sobre a escola, os professores reagem mediante resistências, insatisfações, conformismos e convicção de que a luta por autonomia torna-se mais necessária ainda.

2.1 A docência: um embrulho ou uma mercadoria?

O mercado não é uma coisa, um substantivo concreto presente numa atividade, num lugar ou num setor localizado da vida social, mas um conjunto de relações complexas, assim como a mercadoria também não é algo somente palpável, com a materialidade do embrulho. O mercado, tal como o mitológico Midas, transforma em mercadoria tudo que toca: as artes, as idéias, o espírito (com opção de se vender ao diabo), até os mais naturais valores de uso, como o ar que respiramos e as florestas tropicais. Com o desenvolvimento capitalista, o trabalho humano se dilui por todo o corpo, das mãos à cabeça, dos rígidos movimentos em materiais brutos à leveza manifestada na dança. Para gerar o pão, a miséria, o belo, o feio, a produção e a reprodução social acontecem envolvendo trabalhos de configurações diversas geradas nas relações matéria-espírito-natureza, alienação-criatividade-reprodução e mãos-cabeça-coração. Assim a existência de trabalho

imaterial no tecido social é indubitável, misto de um papel de reprodução material e ideológica mais criação, donde se instala o campo e a atividade educacionais, construindo valores e produzindo mais-valor.

O lugar ocupado pela atividade docente na engrenagem da produção e reprodução capitalista não é consensual. Perspectivas teóricas diferentes apresentam olhares com viés na capacidade de entendimento e nos instrumentos metodológicos. Numa abordagem estrutural-funcionalista, atribui-se a quem vive da atividade docente a condição de “semiprofissional” ou “profissional”. O foco centra-se na caracterização de um agrupamento de pessoas que desenvolvem as atividades de ensino, porém ligadas a imagens de um passado remoto ou a projeções de um “dever ser” abstratamente desvinculadas das relações sociais do desenvolvimento histórico. Neste olhar demasiadamente centrado na função e no papel desenvolvidos pela atividade docente, é possível observar que “o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atractivas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas” (SACRISTÁN, 1995, p.64).

Abordagens fenomenológicas também alimentam a análise da docência. Nelas as falas dos próprios sujeitos investigados constroem os significados da profissão docente. Elas se confrontam abertamente com a objetividade e normatividade da perspectiva positivista, atribuindo a esta a formação de um espírito corporativista (CABRERA; JAÉN, 1991). Nesta perspectiva, os professores são tidos essencialmente como “trabalhadores da ideologia e da cultura”. A fluidez presente na subjetividade conceitual torna inócuas as tentativas dos professores de mostrar-se como especialistas do “saber” ou do “saber fazer”, pois não se enquadram caracteristicamente nas fronteiras de um grupo profissional clássico.

Embora estas abordagens permitam aos sujeitos falarem sobre si e seu trabalho, permanecem centradas nas condições concretas da sociedade capitalista atual, o que as leva a conceber o professorado nos limites do realismo do “possível”, tornando-se assim empecilho à formação de uma autonomia e de uma identidade social mais ampla associadas à classe à qual os docentes pertencem.

É também objeto de questionamentos a apreensão do professorado de acordo com os enfoques marxistas. Alguns deles revelam o entendimento de que a “lógica racionalizadora do capital” na educação corresponde à divisão social do trabalho do setor produtivo industrial, o que faz a atividade docente possuir propriedades semelhantes ao trabalho manual. Nesta lógica, o professorado carregaria consigo o papel de “sujeito revolucionário” comprometido com as classes oprimidas na construção de um projeto transformador da sociedade, tanto quanto o proletariado. Embora apresente uma perspectiva de totalidade, não abraçada pelas abordagens anteriores, a associação mecânica e determinista da educação com o setor produtivo impede uma compreensão do real na sua complexa teia de relações. As especificidades da área de educação e do professorado configuram identidades docentes, compostas de inúmeros elementos subjetivos e objetivos que fazem dos professores porta-vozes singulares na produção e reprodução da vida social no capitalismo.

O mesmo modelo teórico pode elaborar conclusões diferentes. Pessanha (1997) reconhece a distância entre o professorado e o proletariado fabril no relacionado às semelhanças de condições de vida e organização política, resolve o dilema do lugar social dos professores situando-os no seio das classes médias, pois, segundo ela:

O trabalho de professor, na forma em que se apresenta hoje, é um trabalho não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana, Sendo necessário também lembrar o fato de ser assalariado, funcionário do Estado ou de um serviço que, embora mantido por empresas privadas, é considerado um serviço “público” (PESSANHA, 1997, p.28).

Por estar inserida no setor de serviços da educação, a docência é associada ao setor não-produtivo da sociedade. Portanto, não desenvolve relações sociais nem processos de trabalho capazes de gerar produtos quantificáveis e materiais. Esta perspectiva é igualmente questionável, em virtude do enquadramento teórico ao qual se propõe, negando a riqueza da realidade. Contudo, como as classes sociais são um devir em construção, o trabalho também o é, modificando-se com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesta sociedade, a produção é incrementada com o aumento da produtividade em diversos setores da economia, e o investimento educacional e tecnológico na força de trabalho é uma faceta deste processo.

A qualificação da força de trabalho provoca ampliação da composição orgânica do capital. Por conseguinte, não se pode negar a estreita relação da educação com o mundo da produção, pois a distribuição e produção de conhecimentos na escola via trabalho docente têm contribuído decisivamente para o desenvolvimento do trabalho vivo, bens de capital e mercadorias, mediante componentes técnico-científicos e ingredientes ideológicos presentes na educação dos trabalhadores ou futuros trabalhadores. Desse modo, altera a quantidade de excedente produzido.

O tempo encarrega-se de modificar o mundo capitalista. Torna o enquadramento de conceitos à rica e diversa realidade atual algo difícil, além de

indesejável (LAZZARATO; NEGRI, 2001). O setor de serviços cresce e se destaca na concentração de mão-de-obra. Por isso, pode-se afirmar que o trabalho docente constitui-se numa potencialização da produção de mercadorias. Idéias, ideologia, formação de mão-de-obra, na forma de produtos, fazem do trabalho do professor uma matéria indefinida, quase não material, não manual.

Por isso, no enfrentamento teórico sobre o significado do trabalho docente, exige-se um confronto com a estrutura social e a realidade na qual vivem as professoras. É necessário um apuramento das contradições entre a função social-econômica do magistério e o trabalho como categoria-chave na produção e reprodução do capital. As ambigüidades conceituais em que o trabalho docente está imerso, sobretudo referente à clássica categoria de trabalho, representam fecundos caminhos para o entendimento das suas especificidades.

O trabalho do professor é mercadoria, porque contém as duas características inerentes a uma mercadoria: o valor de uso e o valor de troca. Como valor de uso, seu trabalho se realiza na utilização e consumo do saber, pois alguém se beneficia do conhecimento de outro. Como um serviço a ser utilizado, o trabalho da professora é corporificado, concreto e, portanto, pode também ser trocado ou vendido.

Nas palavras de Marx (1982, p.54), todo trabalho é “dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso”. A mercadoria ensinar produzida pelo professor, tal qual a mercadoria tecnologia ou ciência, não tem forma de embrulho, embalagem com as características de um bem industrializado. Nisto

reside a dificuldade de estabelecer a relação entre trabalho embutido e trabalho excedente e medir a grandeza do seu valor.

Diante deste quadro, seria o trabalho do professor concreto ou abstrato? Vejo-o como trabalho concreto em virtude da sua utilidade de ensinar, transmitir, repassar, estudar, pesquisar, formar. O trabalho do professor tal qual o do agente de turismo, médico ou comerciário, possui algumas características semelhantes, pois todos são mercadorias ou serviços que quando eventualmente trocados restará em comum o trabalho de cada um, ou seja, o trabalho abstrato. Todos têm especificidades, as quais tornam-se atividades com identidades muito próprias. Pode-se afirmar ser a atividade docente mercadoria porque é um trabalho assalariado, e em última instância a pessoa torna-se professor para vender sua força de trabalho (seu conhecimento e sua capacidade) para os capitalistas ou para o Estado.

A docência é uma atividade constante em vários modos de sociedades caracterizadas pela divisão social do trabalho (intelectual x manual). Portanto, é um trabalho em geral que no capitalismo obtém especificidades significativamente particulares. Este, ao ofertar educação e contratar professores para exercer este serviço gratuito está, segundo Oliveira (1998, p.37), garantindo “o financiamento da acumulação de capital de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho”. As intermediações do Estado provocam crises no processo identitário do professorado.

A docência possui características bastante específicas, porquanto, a autonomia, a capacidade de decisão e a veiculação de conhecimentos no processo de trabalho diferem-na em grande medida do trabalho realizado na indústria

(MENDES, 2002). Hoje, os agentes da atividade docente são identificados, quer como intelectuais quer como trabalhadores, em ocupações vinculadas ao Estado. Na definição do professorado é inegável o ingrediente intelectual que historicamente caracteriza esta atividade ocupacional.

Se visto na acepção gramsciana, como uma qualidade capaz de articular os diversos elementos da formação humana na perspectiva de organização da cultura e da construção da liberdade, poder-se-ia afirmar com segurança que os professores constituem-se em indispensáveis trabalhadores intelectuais. Objetivamente, como trabalhadores intelectuais, os professores desenvolvem no interior do aparelho estatal um tipo de trabalho cujo resultado não é um produto palpável. Entretanto sua forma-conteúdo de ciência, técnica, ideologia e elevada dose de dominação política contribui para dar valor às coisas e às pessoas na sociedade, sobretudo às mercadorias.

O pragmatismo e imediatismo da lógica instrumental neoliberal na sociedade capitalista nos tempos atuais têm acrescentado modificações substanciais à atividade docente. Inserido numa dinâmica de superexploração, o professorado dispõe cada vez de menos tempo para conceber seu trabalho, reduzindo-se o aspecto intelectual a uma rotina operacional incômoda e desgastante. Assim, classificar a docência como trabalho intelectual pode provocar o risco de substituir o real por uma perspectiva idealista do “dever ser” tão própria do estrutural-funcionalismo. Num olhar sobre a realidade, percebe-se ser a atividade docente bastante contraditória. Possui elementos de um trabalho produtivo e imaterial, sofrendo conseqüências da fragmentação do processo de trabalho em que a execução separada da concepção compromete a existência da dimensão intelectual

na docência. De todo modo, impõe-se à docência o ingrediente da inteligência que lhe é específica:

É preciso que os professores “intelectualizem” seu trabalho, isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes (CONTRERAS, 2002, p.157).

Em decorrência das contradições presentes na especificidade docente, o professorado torna-se um grupo social complexo. Ademais, a massificação da educação básica, intermediada pelo Estado de Bem-Estar, dificulta mais ainda a precisa localização dos professores na estrutura de classe da sociedade. A reestruturação do Estado capitalista ocorrida no último quarto do século XX, protagonizada pela perspectiva neoliberal, acentua uma indefinição quanto à profissionalização ou proletarização do professor. Segundo observa Mariano Enguita, a realidade do magistério aproxima os docentes da condição de operários:

São fatores conjunturais como a urbanização e o conseqüente crescimento numérico das escolas, com grande expansão do setor público; a concentração e expansão das empresas privadas no setor educacional; a tendência ao corte nos gastos sociais; o incremento da lógica controladora da administração pública que tem se manifestado fortemente através das regulamentações sobre o processo de ensino estabelecendo currículos, programas, normas de avaliação, regras disciplinares, horários, muitas vezes de forma explícita e, outras, de maneira indireta, através de livros didáticos, etc.; a fragmentação do trabalho pela proliferação dos especialistas; e a crescente feminização do setor educacional (ENGUITA, 1991, p.45).

Apesar dos claros sinais de proletarização docente, conforme as especificidades evidenciam, o teórico supracitado defende um lugar intermediário para a atividade docente. De posse de instrumental de análise histórico-dialético este autor classifica a docência como uma **semiprofissão**, pois, segundo ele, não

obstante os baixos salários percebidos pelos professores e a perda da capacidade de determinar os fins do seu trabalho, há elementos de características profissionais que também os aproxima do modelo liberal de profissão. Segundo ele, os docentes “seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados e conservam grande parte do controle sobre o processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p.50).

Inegavelmente, a profissão do professor é uma construção histórica, haja vista a imbricada relação com o aparelho estatal constantemente submetido a reestruturações. A atividade docente ganha contornos resultantes do desenvolvimento da sociedade capitalista, do lugar destinado à educação para as grandes massas e da capacidade do professorado produzir-se a si mesmo como corpo profissional. A configuração do professorado é determinada por circunstâncias históricas, estando sua identidade como semiprofissional sujeita a determinantes estruturais e culturais de diferentes contextos sociais.

No sistema público de ensino da rede municipal, especificamente de Aracati-Ceará-Brasil, o trabalho docente passa pela reconstrução da trajetória de vida dos professores e professoras, os quais, na sua grande maioria, foram crianças pobres que cresceram no pedaço de chão do mesmo Nordeste. Diante da histórica desvalorização da docência nas políticas educacionais, o magistério nas regiões pobres do país dá ao trabalho docente uma dramática e comovente tonalidade. A breve história da rede pública de ensino municipal no sistema educacional, já iniciada sob os desígnios da pobreza e à margem de um sistema único nacional de educação, não possibilitou sequer aos professores municipais a experiência do processo de desvalorização da docência na sua vida concreta, como experimentaram os docentes das redes públicas estaduais e federais e privada.

2.2 O professor e seu trabalho no contexto das reformas

A participação do Estado nas relações de mercado, e vinculação direta com o setor de educação, faz da atividade docente um tipo de trabalho com função específica no processo de reprodução do capital. A intermediação do Estado na produção e distribuição da educação coloca os professores como uma categoria com lugar diferenciado nas relações de produção. Mas a presença estatal na reprodução do capital não se dá somente na locação de recursos em razão de menor ou maior tamanho do Estado. Ela se manifesta também na imposição de uma dinâmica de gestão educacional e de uma lógica de escola que ditam e controlam o caráter e ritmo das atividades docentes relacionados ao conteúdo e forma da educação destinada às camadas populares.

Nesse contexto a massificação do ensino público dá ao sistema educacional nova configuração, decorrente fundamentalmente da realidade multifacetada provocada pelo acesso das camadas populares. Conseqüentemente, a aceleração das mudanças sociais leva os professores a um desajustamento ou descobrimento de que as coisas não funcionam como antes, não sabendo ao certo como se situar nesta nova realidade cada vez mais distante da antiga paisagem social que dominavam e conheciam. Como afirma Souza Terrien (1998), as políticas públicas pouco fazem na preparação da escola e dos seus profissionais no enfrentamento dos novos problemas decorrentes da chamada democratização do ensino.

A pós-modernidade traz consigo o agravamento da crise não só da escola, mas também de outras instituições formadoras, como a família e a Igreja,

que perdem grande espaço para os meios de comunicação. Estes, pouco sujeitos à imediata influência dos conflitos formadores de práticas educativas, aceleram a quebra de valores tradicionais e humanistas, com base em outras perspectivas valorativas condizentes com a competitividade e consumismo da lógica de mercado. A constituição de um Estado de perspectiva neoliberal provoca importantes modificações na configuração da escola, a qual deve estar em sintonia com a realidade globalizada dentro da racionalidade de custos exigida pelas políticas públicas.

Entretanto a adequação da instituição escolar à nova realidade socioeconômica depende de reformas educacionais somente possíveis com a cumplicidade dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar. Para mobilizar os trabalhadores em educação e obter o apoio da sociedade em geral, as inovações preparadas pelas coordenações de planejamento devem ser argumentativamente convincentes. Afinal, como enfatizado por Esteve (1995, p.96), “as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar reformas que se projectam”. O envolvimento dos atores sociais no novo projeto de escola contextualizada no modelo neoliberal de gerenciamento do Estado contará com o suporte das teorias modernas da administração, sobretudo de sua ampla capacidade ideológica de ressignificar conceitos e práticas.

O profissionalismo dos professores está se redefinindo e utilizando como fator de legitimação nas novas políticas de reforma, as quais se caracterizam por uma combinação entre as decisões centralizadas e as metas curriculares claramente definidas e fixadas pelo Estado, por um lado, e a participação local e decisão colegiada nos centros escolares, por outro (CONTRERAS, 2002, p. 66).

Também os mentores das políticas são obrigados a “ceder” à história de lutas docentes contra os empecilhos à constituição de uma escola de qualidade mais humana e democrática. Conforme observado, o discurso veiculado nas propostas pedagógicas e administrativas é a materialização de uma “negociação” que a perspectiva hegemônica inteligentemente se vê forçada a realizar.

Na década de 90, as novas propostas pedagógicas e de gestão ditando normas em forma de “recomendações”, conduzindo a dinâmica do processo de trabalho escolar, encontram os movimentos sociais em crise e particularmente os professores desvalorizados, desorganizados, descrentes e desiludidos quanto às suas possibilidades, portanto, fragilizados para questionar medidas e apresentar alternativas de estrutura e funcionamento da educação.

Diante deste quadro, como afirma Torres (2000, p.140), não será difícil aos economistas da educação impor o ensino como “um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula”, pois os professores (e seus sindicatos) são vistos como problemas antes que recurso, insumo educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores e não somente a sua formação costumam de fato ser vistos como um “beco sem saída” (IDEM, 2000, p.160).

Ao mesmo tempo, no entanto, as reformas encontram a sociedade ansiosa por mudanças, depois de constatar o fracasso do desenvolvimento e sucesso escolares, tantas vezes prometidos às camadas populares. Há um ambiente propício à receptividade, bastante suscetível às mensagens sedutoramente apelativas que as propostas de mudanças trazem no arcabouço teórico-ideológico: participação, democracia, cidadania, projetos, gestão colegiada,

qualidade e competências – todos conceitos carregados de positividade, embora com questionável correspondência material na realidade na qual se intervém.

O Estado, ao chamar a comunidade e os pais de alunos à participação, não disfarça a pretensão de envolvê-los numa política previamente elaborada. É uma “participação” demarcada, desenvolvida prioritariamente no âmbito pedagógico e secundariamente no âmbito político, provocando como consequência a retirada do professor de cena, que de protagonista a figurante recolhe-se a um momento de indecisão, agravando mais ainda a crise de identidade manifestada pelo mal-estar de ser professor:

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos--álibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação (NÓVOA, 1995, p.20).

Há uma expectativa de “participação” dos professores, pais e alunos em inúmeros projetos a serem desenvolvidos pela escola para caracterizar os “novos tempos”. O tipo de envolvimento dirigido a todos agrava a crise de identidade, pois não amplia poderes nem para os professores nem para os pais, e, sim, funciona como mecanismo regulador de controle da escola e do trabalho docente, transferindo-lhes responsabilidades e atribuições alienadoras à sua ocupação e ao mesmo tempo isenta o Estado da qualidade (não) alcançada.

Paradoxalmente a perda de importância do professor no processo de trabalho escolar está conjugada ao crescimento das suas atribuições. Aumentam as

exigências quantitativas das atividades dos professores e se exige deles aprofundar a integração do seu trabalho com a comunidade. Desse modo, sua carga horária extrapola às oito horas de trabalho em sala de aula. Espera-se também um acompanhamento personalizado da vida dos alunos, apesar das salas continuarem superlotadas como sempre estiveram. Exige-se, também, sua criatividade na transformação de sucata em precioso material didático, além de eficiência na elaboração de um conjunto quase infindável de fichas-relatórios, as quais devem demonstrar seu cuidadoso acompanhamento e interessada avaliação dos alunos no sentido de “formá-los para a cidadania”.

A participação e a decisão colegiada entre os docentes, embora regulamentada pela Administração, legitima-se como um traço do profissionalismo, de tal modo que se cria uma espécie de obrigatoriedade de trabalhar voluntariamente com os colegas. A participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável, de modo que, não colaborar, seria uma falta de profissionalismo. As formas de controle passam, desse modo, de diretas a participativas (CONTRERAS, 2002, p. 66).

A despeito da crítica que elabora ao modelo fordista de produção sobre o exagero da especificação e hierarquização do processo de trabalho, a hegemonia neoliberal acentua mais ainda sua fragmentação no campo da educação, e sacramenta a divisão entre concepção e execução do trabalho escolar mediante políticas educacionais que impõem infindáveis tarefas, as quais, contraditoriamente, negam sua bandeira da qualidade, excessivamente proclamada.

Paradoxalmente, numa época dominada pelo trabalho especializado, o tempo de “mudanças” educacionais impõe muitos papéis aos professores. A fragmentação do trabalho docente, porém, apresenta-se de forma diferente, não com a formalização das suas funções, mas com a multiplicidade das suas atividades. A combinação trabalho fragmentado e atribuições em excesso levam

muitos profissionais a desenvolver seu trabalho com menos qualidade, não por incompetência, mas por impossibilidade de cumpri-las satisfatoriamente, em virtude do tempo exíguo e do esgotamento físico e psicológico. Conforme enfatizado por Esteve (1995, p.97),

Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.

A assunção de responsabilidades, antes a cargo de um conjunto de sujeitos e instituições sociais, leva o professor a metamorfosear-se; dissipando autoridade, também se retira dele o controle sobre o processo educativo dos alunos. Desse modo, sua identidade profissional fica comprometida, porquanto ele desconhece o limite preciso das atribuições. Ocorre uma nova configuração dos professores no seu trabalho, da qual fazem parte as inúmeras especializações em áreas do conhecimento como letras, matemática, biologia, pedagogia, história e geografia, além de modalidades de ensino, a exemplo de seriação e ciclos no ensino fundamental; educação infantil; ensino televisivo e educação a distância e aceleração supletiva. Na prática, os professores são obrigados a negar sua formação específica em razão das crescentes demandas impostas pelo sistema educacional e pela realidade social.

Neste processo, as políticas públicas têm partido na frente com iniciativas de mudanças. Aos professores e membros da comunidade escolar em geral resta a obrigação de efetivá-las, apesar de inseguros e pouco convencidos.

A prática e a teoria de gestão imbricadamente articuladas com a ideologia têm preenchido com crescentes atribuições grande parte do espaço de tempo no

cotidiano de trabalho docente. Tentam demonstrar ser pouco provável que a escola ainda precise de mudanças, de reformas, pois o contexto mais progressista necessário ao desenvolvimento escolar está dado. Falta somente aos sujeitos professores entendê-lo e se adequar ao novo espírito e cenário desta nova realidade. Além desta dinâmica que os envolve e os sufoca no cotidiano de tarefas profissionais, os professores são obrigados a preencher o seu invisível “tempo livre” fazendo cursos de formação de professores, a título de atender exigências e imposições legais que garantam seu emprego no magistério.

Diante deste cenário, as contradições afloram e o discurso oficial da qualidade passa a ser questionado. Sua defesa é o ataque ao professorado, responsabilizando-o pelo fracasso escolar por não possuir as competências necessárias ao enfrentamento dos problemas. A desconstrução da democracia e cidadania operadas de cima para baixo recai sobre os sujeitos da escola, os quais passam a receber programas de qualificação que, paradoxalmente, legitimam a desqualificação da escola, dos processos pedagógicos e dos trabalhadores em educação. Arditamente, os decisores de normas, diretrizes e políticas para o sistema educacional minimizam os problemas escolares, circunscrevendo-os à própria escola, atribuindo aos próprios executores a desqualificação existente. Desta forma, quase sempre a fórmula é uma só: capacitação dos profissionais da educação. Num ciclo vicioso, isto reforça a idéia da escola somente como local de aprendizagem e jamais como lugar de relações de trabalho. Na afirmação de Souza Therrien (1998, p.28),

O (a) docente é percebido(a) sob a ótica exclusiva da sua atuação didático-pedagógica, pela qual a questão da (boa/má) formação docente é construída. Valorização docente, nestes termos, significa equipar os(as) docentes com conhecimentos e técnicas didáticas, quase sempre por

treinamentos recuperadores, para complementar sua formação – conservando-lhes o mesmo salário.

A roda-viva continua. A educação está em crise e exige formação para os professores, que embora já céticos têm dificuldades de construir uma resistência capaz de ecoar em diversos segmentos sociais, principalmente nas camadas populares. Estas ainda não despertaram para as armadilhas e arremedos criados pelas políticas públicas nem para a necessidade de aprofundar reflexão acerca dos já exaustivamente batidos problemas da rede pública de ensino.

Segundo afirma Esteve (1999), desconcertados com a decadência socioeconômica de sua atividade profissional, agravada por políticas educacionais autoritárias, os professores manifestam profundo mal-estar, com várias conseqüências: desajustamento, insatisfação, desilusão, inibição, vergonha, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento físico e psicológico, estresse, ansiedade, depreciação, insegurança, autoculpabilização, neuroses, depressões, etc.

A insatisfação dos professores com o seu trabalho na realidade brasileira verifica-se num contexto de veloz mudança cultural, onde se desenvolve acelerada política educacional de recorrentes novidades pedagógicas e administrativas. Na condição de coadjuvantes, os professores sentem-se desvalorizados socialmente perante a comunidade que os vê sem autoridade nem poder para cumprir atribuições a eles imputadas pelas políticas. Tais atribuições quase sempre são seguidas de responsabilização pelos crescentes problemas existentes na realidade escolar.

Segundo o quadro revela, há uma série de práticas educacionais concorrentes definidas além da escola, a se impor poderosamente à dinâmica do

trabalho docente, conduzindo a profissão dos professores a crescente indefinição e desqualificação. Surgem, então, reações de profundo desnorreamento, levando-os ora a um sentimento de insatisfação e mal-estar ora ao consentimento das mudanças. As reações de mal-estar docente em face das freqüentes mudanças educacionais expressam tanto a falta de compromisso quanto a oposição ao poder manipulador e concentrador das políticas públicas.

Esta nova dinâmica tem implicações na constituição da consciência pessoal do professorado, limitado na solução de problemas que extrapolam o universo de sua ação, e, na consciência coletiva de se perceber impotente na construção de alternativas políticas. Uma das conseqüências visíveis dos dilemas docentes é a dificuldade dos próprios professores de reconhecerem a si próprios e de se situarem nas classes sociais em luta, pois ficam divididos entre a condição de serem profissionais e trabalhadores da educação.

Muitos docentes se vêem obrigados a escamotear a insatisfação com seu trabalho, ao reproduzir uma rotina, inexpressiva à sua existência, bastante oposta ao difundido pelo ufanista discurso hegemônico. Mais uma vez a qualidade do ensino anunciada pelas novas reformas condiciona sua viabilidade aos esforços dos professores que, não obstante o encantamento em relação ao discurso, manifestam sua desconfiança na política de mudanças e melhoria da qualidade do ensino se estas não têm o suporte de recursos financeiros nas áreas sociais e em especial na educação.

No dia-a-dia da precária realidade escolar, a bagagem cultural dos professores ainda faz a diferença na qualidade da educação. Mas no contexto das políticas educacionais – sedutoras, porém essencialmente autoritárias – os

professores são os reais atores que desenvolvem a trama da educação escolar, como nos lembra Esteve (1995, p. 97): “O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis.”

2.3 Professores: reações, resistências e autonomia diante do contexto

Na escola, os professores expressam sentimentos perante um conjunto de circunstâncias imprevistas diante das quais são obrigados a desempenhar, a contragosto, ridículos papéis. Todavia, é necessário persistir, pois sabem que sem eles não há espetáculo. Apesar da subordinação do seu trabalho às políticas educacionais em mudanças, os professores são sujeitos centrais do processo educativo nas escolas.

Este lugar de destaque ocupado pelo professorado na escola também o torna vulnerável perante a comunidade na hora de imputar responsabilidades. A supervalorização do real poder docente e, por conseguinte, a fácil responsabilização dos professores pelos problemas manifestados no processo educativo, transformam essa categoria em “bode expiatório” do “fracasso escolar”. Entretanto, é diferente a posição de destaque por ele ocupada do poder que efetivamente tem ou afirmam ter, pois há uma divisão do trabalho situada no topo da hierarquia, onde de fato residem as reais decisões. A percepção dos elementos constituintes do poder se dá mediante algumas abstrações. Tanto a população em geral, quanto o professorado, em particular, têm dificuldades de enxergar as complexas teias e relações presentes nestes elementos.

Certamente as necessárias mudanças na perspectiva de uma educação emancipatória de qualidade exigem iniciativas políticas dos professores e integrantes da comunidade escolar em geral em face do esquema de inovação tecnológica que caracteriza as reformas educativas orientadas pela perspectiva neoliberal dos últimos tempos. Todavia, a década de 90 não se mostrará favorável nem para a construção de lutas políticas contra o *status quo* nem à mobilização dos movimentos sociais nos anos 80 a favor de um novo modelo de profissionalidade.

Marcada por ações reivindicativas e apelos, a consciência coletiva transmuta-se em chamadas à consciência individual para proposição e execução de projetos específicos, protagonizados pelo Estado e ou organizações não-governamentais (ONGs). O envolvimento integral exige também eficiência, conforme menciona Gohn (1997, p.315):

Arma-se, portanto um ciclo onde não há tempo a se gastar com mobilizações por demandas não atendidas. A oficina de pães, por exemplo, precisa produzir, precisa cobrir os custos, precisa manter a qualidade e o preço abaixo do mercado para ter demanda de consumo. Ou seja, a movimentação da rede social passou a girar em torno do fazer, do movimentar processos de produção que gerem produtos ou empregos, na economia informal.

Neste contexto, há um crescimento das políticas de parcerias locais coordenadas pelo poder público. A descentralização da educação insere-se nesta lógica: comunidades locais assumindo responsabilidades do Estado, muitas vezes sob o pretexto de desenvolvimento auto-sustentado. Trata-se, entretanto, de evidentes orientações de desregulamentação do papel do Estado na economia.

Os sujeitos sociais são requisitados, portanto, a outra modalidade de participação, diferente do verificado nas duas décadas anteriores quando se orientavam na construção de uma força política independente do Estado. Na agenda

das elites sintonizadas com a globalização e submissas às novas políticas sociais transnacionais há prioritariamente espaço para a participação institucionalizada, pertencente e controlada pela sociedade política. Enfraquecidos, os movimentos sociais sofrem mais um revés na sua autonomia, e os professores, em particular, sentirão, na prática, os limites que ela encerra, restrita à execução de políticas educacionais concebidas muito além da escola.

Os planos, projetos e reformas governamentais na área de educação introduzem os Conselhos Escolares e Conselhos Gestores como expressão da parceria entre poder público, pais de alunos e trabalhadores da educação. Ao mesmo tempo, o novo ambiente “democrático” resulta em resposta às históricas reivindicações dos movimentos sociais na década de 80, enquanto as iniciativas administrativas encampadas pelo Estado constituem-se em evidente estratégia política de envolver a população na “participação” dos problemas da escola, cabendo aos integrantes da comunidade escolar mais atribuições e responsabilidades. As demandas dos movimentos sociais são transformadas e ressignificadas como instrumentos da racionalidade burocrática do Estado, representando

Mecanismos que permitiram diminuir os custos operacionais das ações estatais, dar-lhes maior agilidade e eficiência, evitar o desperdício, ampliar a cobertura a baixo custo, diminuir o conflito social e, até, desativar possíveis ações públicas, tirando-as da arena de atendimento direto pelo Estado (GOHN, 1997, p.317).

Esta situação desenvolve-se, favorecida pelo processo de burocratização das centrais sindicais, que contribuem para disciplinar as lutas dos trabalhadores no interior da legalidade capitalista, além de os induzir a abrir mão de uma ação política de classe independente e aderir prioritariamente à prática da negociação em

detrimento da mobilização efetiva dos trabalhadores. No campo educacional, a lógica se mantém, mediante desenvolvimento de especificidades em virtude da profunda dependência das políticas públicas.

O contexto dos movimentos sociais em educação envolve várias relações e contempla atores sociais tanto internos quanto externos. Há relações diretas com movimentos populares e sindicais; aspectos da luta política confundem-se com medidas de ordem administrativa; a autonomia do trabalho docente caminha lado a lado com a institucionalidade da prática escolar, etc. A escola produz uma dinâmica que reflete em maior escala as políticas e os atores sociais do universo educacional e em menor escala os movimentos sociais de sujeitos não diretamente envolvidos com o ato educativo.

É histórico o fosso entre escola e movimentos sociais, pois, em regra, os educadores não admitem ser questionada a relevância social dos serviços prestados pela instituição escolar. Em certo sentido, há um consenso na escola sobre as exigências aos movimentos políticos para que se credenciem dia-a-dia, perante a população, provando sua validade social. Na última década, este reconhecimento está condicionado ao *quantum* de soluções que podem propiciar a exequibilidade da dinâmica preconcebida oficialmente pelas políticas públicas. Os movimentos sociais são considerados válidos se forem úteis no desenvolvimento das políticas públicas. Do contrário, decreta-se a inutilidade da sua autonomia.

A democratização da participação a partir das políticas públicas está profundamente vinculada à minimização do Estado nacional, como medida essencial à consolidação do modelo neoliberal. Neste contexto, a educação se constitui em campo estratégico e novas atribuições são transferidas à escola e aos movimentos

sociais. Embora os professores, como categoria profissional cujo trabalho é regulado e regulamentado pelo Estado, não sejam punidos com redução de emprego numa lógica geral privatizante, sofrem assim mesmo as conseqüências de uma dinâmica da qual pouco lhes cabe, obrigando-se a acompanhar as inovações administrativas e pedagógicas impostas.

Os docentes, em virtude do enfraquecimento sociopolítico das suas associações profissionais, sentem dificuldades de inovar na elaboração de estratégias capazes de recuperar seu desgastado prestígio social. A dinâmica, na qual estão envolvidos no trabalho e na sobrevivência, parece torná-los impotentes em face das constantes inovações educacionais, as quais são obrigados a acompanhar, sem participar diretamente da concepção.

Contudo, apesar de desvalorizados e desqualificados, os professores encontram formas de resistir individual e coletivamente mediante práticas sociais diversas mais ou menos próximas da realidade imediata. Como exemplo, sobressai a atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que tem sistematicamente denunciado a relação do sistema educacional com a perspectiva neoliberal, além de envidar esforços perante o Parlamento no sentido de viabilizar à sociedade brasileira diretrizes de educação voltadas para o desenvolvimento social. Sindicatos e associações profissionais dos trabalhadores do ensino fundamental e médio têm lutado contra as precárias condições de trabalho no sistema público de ensino e a corrupção relacionada aos recursos do Fundef nos Estados e Municípios, além da precarização do trabalho docente materializada em contratos temporários sem vínculo empregatício. Com o mesmo objetivo, professores e estudantes têm se reunido em inúmeros eventos e fóruns para discutir realidade e perspectivas da formação e profissão docente.

Dentro da escola, na rede pública de ensino municipal de Aracati, os professores confrontam os conceitos que lhes são impostos para nortear sua prática integrada às políticas públicas e insistem em criar uma escola o “melhor possível” para os filhos dos trabalhadores. Resistem à normatização das práticas pedagógicas respondendo com inovações e conhecimentos que contribuam para uma formação dos alunos, se não crítica, pelo menos mais humana. Afinal, como afirmam Marx e Engels (1984,p.203), “a riqueza espiritual efetiva do indivíduo depende totalmente da riqueza das relações efetivas”.

É preciso, portanto, observar o lugar ocupado pelo professor e a margem de manobra ante as determinações burocráticas e envolvimento da ideologia da administração científica da atualidade. É necessário entender o nível de autonomia destes profissionais no seu fazer pedagógico e em que medidas se forjam como sujeitos políticos e históricos na produção do currículo na escola, pois:

Os abundantes conflitos que se detectam nas instituições escolares exprimem a evidência de interpretações e comportamentos alternativos face à existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática. As situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas. Em contraponto à metáfora da escola como lugar burocraticamente organizado, é possível verificar a existência de zonas de desorganização, o que não equivale a admitir a possibilidade de mudanças rápidas e radicais (SACRISTÁN, 1995, p. 73).

As contradições entre os que organizam o ensino e os que efetivamente são obrigados a construir na prática da educação escolar afloram. Assim, as adequações dos atores sociais às inovações propostas pelas políticas educacionais, tais como as mudanças almejadas pela comunidade escolar em virtude das dificuldades enfrentadas no posto de trabalho, não ocorrem no tempo e velocidade planejados. As mudanças e inovações sugeridas pelas reformas administrativas e

propostas pedagógicas e curriculares, lastreadas pela ideologia neoliberal e crise ética da sociedade, exercem marcante influência no trabalho docente e comportamento dos professores no cotidiano escolar. Estes, de algum modo, tentam acompanhar tal processo, moldando o seu trabalho às circunstâncias impostas ou reagindo de várias maneiras.

As reações individuais dos professores às mudanças na área educacional são diversas. Segundo alguns admitem, elas são necessárias à solução dos problemas existentes, manifestando disposição de integrar-se ao chamamento à participação de todos. Outros desejam não se envolver e acreditam que seu caráter formal em nada modificará o seu jeito de desenvolver o processo educativo em sala de aula. Há ainda os completamente reticentes, que as consideram necessárias, porém sem confiança e capacidade suficientes de modificarem efetivamente o quadro educacional.

Existe também uma reação de adaptação silenciosa do professor ao novo contexto decorrente da comparação com uma situação de trabalho anterior, de maior precariedade ainda. Portanto, atribuem um crédito às mudanças, motivados pela situação de miséria e total desrespeito à dignidade humana. Já os professores temporários, “conveniados”, do quadro da rede pública de ensino no Estado do Ceará, cuja situação de contrato de trabalho é bastante precarizada, tentam passar incólumes em relação aos conflitos, agindo de forma a se indispor o menos possível com a gestão escolar. Às vezes, a reação do professor corresponde àquela que a sociedade lhe impõe, sobretudo quando responsabiliza o aluno por não se enquadrar na dinâmica exigida pela prática escolar e docente.

Os limites impostos ao trabalho docente pela política neoliberal para a educação não são absolutos nem tampouco intransponíveis. Igualmente, as possibilidades imaginadas de desenvolver uma ação de liberdade no interior do sistema educacional não são ilimitadas, à revelia de um Estado, historicamente a serviço do bloco hegemônico no poder. Contudo, apesar de conteúdos orientados ideológica e tecnicamente para reprodução da sociedade capitalista, os professores têm heroicamente resistido e dado seu toque pessoal, ao reinventar a prática e transmitir valores essenciais na formação dos alunos.

Por meio da desconcentração do sistema, a política educacional neoliberal, pragmaticamente, impõe uma dinâmica escolar na qual os professores internalizam que a superação dos fracassos educacionais depende da sua “nobre missão pedagógica”, pois esta, assumida com criatividade, garantiria a qualidade na educação. Mas a criatividade docente é também valorizada numa perspectiva mais romântica do ato de ensinar, o que de alguma forma contribui para revalorizar o papel criador dos professores, ao reforçar a importância do seu trabalho ante a tecnologização no sistema educacional. Contudo, nenhuma dessas concepções questiona a realidade do posto de trabalho do professor onde autonomia e criatividade têm dificuldades de realização.

Por isso, é bastante limitada a idéia de um professor reflexivo mencionado por Schön (1997), voltado exclusivamente para a prática pedagógica intra-escolar, pois os determinantes do mal-estar do trabalho docente extrapolam a capacidade dos professores refazerem pedagogicamente a prática de sala de aula (CONTRERAS, 2002). O compromisso com a educação vincula-se à sua essência política numa sociedade de classes antagônicas, pois ela é prática política a favor da constituição da humanidade, portanto, crítica e radical, dado o caráter injusto e

desigual das relações sociais no sistema capitalista (FREIRE, 1997). Por conseguinte, a docência deve ser entendida como uma concorrência de práticas, devendo o professor atuar comprometido ética e politicamente em todas elas.

Logo, o trabalho do professor não pode se restringir à sala de aula. Por mais que o professor seja agente ativo de informações aos alunos com prática de decisões constantes na formação humana fundamentadas na investigação e reflexão, sua capacidade criadora é efetivamente limitada se não tiver o horizonte político das diversas práticas que compõem e envolvem a docência.

As mudanças do trabalho docente concernentes a um projeto emancipatório dependem de uma redefinição dos poderes dos atores coletivos do universo escolar: Estado, pais, comunidade e, sobretudo, os professores, pois a docência de qualidade social exige cumplicidade compartilhada dos diversos elementos da comunidade escolar, além de condições materiais favoráveis de trabalho e de vida capazes de influenciar no nível de satisfação docente e discente.

Se o professor e toda a comunidade escolar são responsáveis pelas iniciativas destinadas à autonomia na escola, são também responsáveis por seus fracassos e conquistas. De acordo com Sacristán (1998, p.168), a “margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização”. O alijamento dos professores em processos decisórios esvazia a profissionalização docente, porquanto as possibilidades de uma docência autônoma são reduzidas mais ainda. Apesar do sedutor discurso da ideologia da participação e gestão democrática, a política educacional aprimora o controle do trabalho docente na escola e subtrai espaços de autonomia.

A ampliação da autonomia político-pedagógica pressupõe uma consciência coletiva de todos quantos fazem a escola sobre o lugar ocupado por esta, no sistema educacional, não apenas como lócus da relação ensino-aprendizagem, onde os professores se produzem como sujeitos do processo de trabalho. Portanto, a realização de um trabalho docente autônomo passa por alterações na relação de poder entre escola e sistema educacional, modificação no modelo profissional do professor e definição de currículo, como espaço de deliberação do magistério.

3 TRAJETÓRIAS PESSOAIS RUMO AO MAGISTÉRIO

O que os professores municipais de Aracati são está relacionado à sua história social e, por conseguinte, ao seu entendimento sobre a docência na rede municipal profundamente vinculado à trajetória pessoal e profissional. Os docentes concebem a infância e seus alunos muito relacionados às experiências que tiveram como criança e discentes numa realidade socioeducacional de intensa precariedade. A configuração do magistério insere-se num frágil sistema municipal de educação, comandado por políticos regionais que fazem uso do nepotismo, autoritarismo e clientelismo político. Neste sentido o ingresso na docência apresenta-se como um fundamental definidor na configuração do trabalho docente.

3.1 Cenário, origem social e infância dos professores: realidade vivida e implicações

Quem são estes sujeitos sociais que fazem da educação escolar seu trabalho? De onde vieram? Quais trajetórias sociais percorreram até serem conhecidos como professores da rede pública municipal de educação de Aracati?

São vidas concretas que atravessam um tempo significativo da história da educação no Brasil. São personagens vivos de transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais ocorridas nas últimas quatro décadas. Suas idades de aproximadamente 40 anos, com tempo médio de magistério de 20 anos, as tornam privilegiadas, interlocutoras do Brasil contemporâneo, e em especial do campo da educação ocupado pela política educacional.

Neste período transcorrido da infância dos professores até a situação atual, a característica mais modificada na população brasileira é a urbanização do país, provocada por forte êxodo rural decorrente de elevada concentração de terra no campo e ausência de políticas agrárias. Conforme evidencia a conjunção articulada destes elementos presentes na realidade no interior do Brasil, no aspecto econômico, pouca coisa atrai os trabalhadores e pequenos produtores rurais para permanecer em seus lugares de origem.

Contudo, elementos quase invisíveis vinculados à história e à cultura dos lugares, às experiências comunitárias, explicam a insistência e a resistência de permanecer e lutar pela sobrevivência e também, talvez, por algo mais, indeterminado e possível.

O município de Aracati tem suas especificidades. Em virtude da longa trajetória na história regional, passa por vários ciclos de prosperidade e decadência profundamente articulados ao contexto estadual e também nacional. A era dos charques dá lugar ao sal, à palha e à cera de carnaúba na primeira metade do século XX, mas a ausência de investimento tecnológico em salinas faz a cidade ceder mercado para o vizinho Estado do Rio Grande do Norte. A cera da carnaúba perde sua importância econômica, mas a palha da palmeira símbolo do Ceará persiste como matéria-prima de inúmeras famílias aracatienses, as quais, por meio da atividade artesã, complementam os rendimentos mínimos necessários à sobrevivência. Muitas crianças hoje professoras partem desta difícil história de vida.

Em decorrência da ausência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social, a população urbana do município cresce, continuamente, mesmo diante dos exageros de chuva ou de sol, que levam muitos à condição de

“retirantes”. Com as cheias de 74 e 85 a cidade incha quando suas partes mais altas passam a abrigar milhares de famílias vindas do meio rural para, posteriormente, fixar moradia em sua periferia. Este movimento dá origem a alguns dos bairros hoje característicos da cidade.

A estiagem dos períodos de seca associada a uma estrutura agrária concentradora de terras e política agrícola onde dominam as imensas plantações de cajueiros e coqueiros do sertão à região praiana contribuem para tornar as cidades naturalmente atraentes às levadas de camponeses e trabalhadores rurais. Expulsos do chão original pela natureza ou elites locais, carregam o flagelo de sempre começar do nada. São eternamente retirantes, flagelados dos lugares onde chegam, porém determinados a não se anularem em vida. Apesar de maltratada ao longo do tempo, instalada em precárias moradias e tomada como cidadãos de segunda categoria, a população pobre manifesta espontaneamente, em algumas ocasiões, resistência à difícil situação.

Conforme verificado, os saques em vários supermercados, no ano de 1983, testemunhados por alguns professores em seus memoriais, são produto da tensão social provocada por esse processo de exclusão. A insatisfação popular com a realidade desfavorável à maioria da população já havia sido expressa no ano de 1970, quando pela primeira vez a oligarquia Costa Lima perde uma eleição.⁵³

Era um tempo difícil à construção de nova vida, tanto para os que sofriam na luta contra o regime militar, quanto para os que procuravam emprego ou labutavam diurnamente em trabalhos precários para prover o sustento das suas

⁵³ O catalisador do sentimento de oposição foi o enfermeiro Mário Della Rovere, que se credenciou junto à população pelos seus trabalhos de caridade.

famílias cujas proles, via de regra, variavam de sete a quinze filhos. A propósito de pais tão reprodutores naquela época de entretenimentos simplificados, uma professora explica que *“era a formação religiosa que definia a mulher como procriadora em potencial”*.⁵⁴

Diante da situação, as mães ficavam em casa para comandar a educação familiar, sendo dois terços delas declaradamente domésticas, e muito mais... Metade delas combinava os afazeres domésticos com o trabalho de artesã (de labirinto, rendas e palhas). Do total de trinta mães de professores, pesquisadas via memorial, seis trabalhavam como operárias da indústria têxtil⁵⁵ ou de refrescos, cinco reviravam a terra como agricultoras, três compunham a renda como lavadeiras, duas eram artesãs, duas costureiras, uma professora, uma tapioqueira, uma bibliotecária e as demais desenvolviam trabalhos domésticos nas suas casas, cuidando dos filhos. A maioria dessas mulheres tinha o artesanato como uma segunda atividade complementar à diminuta renda familiar. A origem social dos professores de Aracati é nitidamente revelada nas atividades desenvolvidas por suas mães. Suas ocupações mostram uma realidade economicamente arcaica, profundamente combinada com a modernização capitalista experimentada pelo Brasil na década de 70.

A professora Joelma, 37, dá vida a esta realidade objetiva ao ilustrar a luta da sua mãe, a parteira que voltando de São Paulo com os cinco filhos após morte do marido pescador é obrigada a dividir seus rebentos entre os avós maternos e paternos, para, tempos depois, reuni-los todos numa mesma casa. Conta com

⁵⁴ Memorial de Maria José Barreto de Lima, p. 8.

⁵⁵ A Unitêxtil Santa Tereza entra em falência em 1987, após várias décadas de funcionamento, desempregando aproximadamente 700 operários e operárias. Este fato representa uma grande crise no emprego e renda do município de Aracati.

naturalidade e orgulho que após um dia de intenso trabalho ajudando crianças a vir ao mundo, no “descanso” da sua casa, a mãe naturalmente cortava o labirinto e entregava a cada filho uma parte da base de uma cocha para todos a desfiarem. Desta forma, unidas no trabalho, as famílias, graças à sabedoria das mães, mulheres fortes do sertão, mantinham-se também unidas na vida de privações e superações. Tamanha desenvoltura abre um olhar de encanto e orgulho: *“Admiro-a demais porque foi ‘pai’ e ‘mãe’ para seus filhos, uma heroína.”*

Os pais, historicamente encarregados de prover os meios de subsistência da grande prole, humilde e destemidamente conseguiam o “pão” de cada dia, enfrentando os mares, deflorando a terra ou aceitando as máquinas, respectivamente, como pescadores, agricultores ou operários, conforme depoimento de 80% dos professores pesquisados. Em virtude da sazonalidade dos seus trabalhos, que os obrigavam a articular os tempos de pescar e aproveitar as chuvas (plantio e colheita), era muito comum os pais dos professores serem uma e outra coisa ao mesmo tempo. Entre os ofícios, havia ainda o de marceneiro, carregador, vaqueiro, oleiro, músico, salineiro, barbeiro, o bodegueiro, o comerciante, o bonequeiro e o jogador de futebol, às vezes reunidos numa só pessoa. Assim, a partir de possibilidades diversas, evitavam amargar a falta de trabalho, e, por conseguinte, a agonia da fome. Esta era um eterno fantasma no lugar, porém tinha de ser mantida a distância, porque, pior que os trabalhos simples e pesados, para os quais foram moldados desde tenra infância, era a não existência deles:

“Saíam no início do dia à procura de algum sustento para os filhos, voltando no final da tarde para a casa. Às vezes, seu trabalho era recompensado no mesmo dia e por isso traziam alguma coisa pra casa, para a nossa alegria, outras vezes não conseguiam trazer nada e aí era choro, fome, decepção, tristeza, enfim, todos esses sentimentos que desde cedo uma criança que passa necessidade descobre” (Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.11).

A naturalidade da conclusão da professora sobre a sensação experimentada por não se alimentar demonstra que a fome era algo rotineiro na realidade social, fato presente na história dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal. Apesar de tudo, como uma professora observa sobre seu pai, *“mesmo as dificuldades da vida não o tornavam uma pessoa amarga, e sim companheiro, conselheiro, amigo.”*⁵⁶

A determinação destes pais de prover o sustento da grande prole e de manter seus princípios morais sem se desesperar torna-os muito respeitados: *“São meus grandes ídolos, com eles aprendi a buscar meios honestos para sobreviver.”* Por isso, mais tarde, antes de ser professora, o primeiro dinheiro que a filha recebe por seu trabalho usa-o com a mãe: *“Gostava de presenteá-la. Recordo-me que comprei duas bacias de plástico que um vendedor nem queria enrolar como presente, coloquei em cima da cama para surpreendê-la”.*⁵⁷ Anos depois da morte da sua mãe, a mesma professora não se esquece de homenageá-la, e compra com os dois primeiros salários uma televisão em cores – sonho da mãe em vida.

Pais e filhos formavam uma comunidade, partilhando a cultura e o trabalho num esforço conjunto pela sobrevivência. O mundo adulto dos valores: a autoridade, o respeito, a religiosidade e o trabalho se integravam à vivência da infância pobre, definida pelos professores como um período *“feliz, de muitas brincadeiras”*.

⁵⁶ Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.7.

⁵⁷ Professora Adriana Barbosa da Silva, 47, p.44.

Cedo as crianças conheciam os desafios impostos pela vida, ao se iniciar no mundo do trabalho por meio das atividades profissionais dos pais, principalmente agricultura e pesca, ou mediante afazeres domésticos e envolvimento na atividade complementar do artesanato de renda, de palha, exercida por metade das mães dos professores investigados. Era comum a participação dos filhos na confecção de tranças tiriricas da palha da carnaúba para a produção de chapéus e bolsas.

Diante desta realidade de inserção precoce no mundo do trabalho como forma dos filhos contribuírem com a sua própria sobrevivência, a possibilidade de ingresso na escola com manutenção nos estudos não era a regra, mas a exceção. A professora Ivanilda, 48, lembra que enquanto a mãe fazia vassouras com os irmãos para vender, ela e suas colegas “brincavam de escolinha e boneca”.

Os professores da rede pública municipal de Aracati, majoritariamente do sexo feminino, carregam consigo uma história de privações de criança pobre e as marcas do pedaço de chão onde seus pais construíram com muito trabalho as poucas possibilidades de vida que resultaram no que são hoje. Naturalmente o lugar onde cresceram tem muito do tempo histórico e do contexto dos seus pais.

A infância da expressiva maioria dos professores coincide com o tempo da Ditadura Militar no Brasil. Para eles uma realidade que não lhes dizia respeito em nada ou quase nada, pois a batalha dos pais para alimentar e educar a prole era muito mais imediata e relevante que as lutas ocorridas no cenário político nacional. Para as crianças, a música “Este é um país que vai pra frente”, ouvida nas rádios, compunha a ordem natural das coisas de quem quase indiferente às dificuldades dos pais e do país tocava a infância explorando o tempo, os espaços, a natureza e as brincadeiras, sem a concorrência dos meios televisivos.

Era um tempo de dificuldades para os pais, a quem cabia a responsabilidade da labuta, mas para os professores, crianças de então, a infância era dinâmica, de muitas possibilidades: bonecos de osso e sabugo de milho verde ou de pano; comidinha faz-de-conta em panelas de barro; cantigas de roda; casinha; balanço; esconde-esconde; anel (de osso ou pedra); adivinhas; pula corda; amarelinha; monja chicote-queimado; bola de gude; carimba; e futebol na rua ou na várzea.

A professora Fernanda viaja no tempo e lembra que com a separação dos pais ela e os irmãos ficavam sozinhos em casa, porém com a liberdade incansável das brincadeiras. Estas, naturalizando o que seria trágico na formação familiar, somente eram interrompidas, ironicamente, pela rigidez da disciplina fabril:

“A brincadeira cessava quando o apito da fábrica tocava. Reuníamos nossos ‘brinquedos’ e ficávamos à espera de mamãe, que ainda hoje conserva a rigidez e a disciplina, de certa forma necessária naquela época em que vivíamos soltos para fazer o que quiséssemos” (Professora Fernanda Cosme do Nascimento, 35, p. 10).

Naquele tempo não existia energia elétrica no meio rural e, nas periferias das cidades, a distribuição era precária. O romantismo presente na visão do professor é sobressaltado com a percepção de que a ameaça da perigosa mudança de valores chega com a massificação da energia elétrica.

“Lembro-me muito bem que gostava de brincar na frente da minha casa, junto com as outras crianças. Não tinha energia elétrica, nós brincávamos sob a luz da lua. Ficávamos todos deitados no terreiro para contarmos as estrelas, ganhava a brincadeira quem conseguisse contar o maior número delas” (Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.19).

Esta viagem experienciada pela professora Vânia remete a um mundo outro, de sonho, sem limites do tempo, cujo resultado é uma imaginação criadora.

Nas voltas ao tempo há uma impressão de que a felicidade pessoal foi-se com o tipo de infância vivenciado por eles e modificado logo após pelas rápidas transformações culturais e tecnológicas da sociedade brasileira.

“Eu, inocente e feliz, brincava com minhas irmãs e amigos da vizinhança, de roda, carimba, três passarás, ‘pobre de marré decê’ e cemitério, no espaço tranqüilo do terreiro, ou seja, na frente da minha casa ou de amigos da família. Nesta época os familiares costumavam reunir-se à noite na sala ou calçada de uma delas para conversar, contar histórias e anedotas, jogar baralho, pois a televisão ainda não era a insubstituível companheira das casas. Então a diversão, após um dia duro de trabalho, era a saudável socialização entre familiares, vizinhos e amigos” (Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.39).

Havia, na percepção dos professores, a prática social da solidariedade e integração entre as pessoas, “uma cultura da boa vizinhança, uma economia de troca e ajuda mútua.”⁵⁸ A relação dos moradores da comunidade se desenvolvia no valor do respeito ao próximo e da tradição cultural em meio a um cenário que reforça a grandiosidade da experiência.

“Uma passagem formada pelo rio, riacho, árvores, plantações, animais, noites de lua, céu estrelado, que ainda se complementava com as brincadeiras como cantigas de ninar e de rodas entre outros ensinamentos dados pelos mais velhos. Também faziam parte deste cenário os cataventos, as casas grandes de alpendre, cercados de bancos onde os moradores se reuniam para contar histórias. O mais importante era a disponibilidade e a amizade entre os moradores” (Professora Maria Nilene Lima Silva, 39, p.11).

A pobreza, o sol causticante, o marrom desbotado dos períodos de seca tão freqüentes e outras empobrecedoras características da região são deixadas de lado, talvez por serem incompatíveis com a grandeza e o valor das ricas relações sociais desenvolvidas na base da solidariedade incondicional. Como afirma Thompson (1995), a narrativa nomeia o cenário que julga relevante na construção

⁵⁸ Professora Albaniza Barbosa Moreira, 41, p. 9.

dos argumentos, a demonstrar que a realidade é também o que se vive e sente e não somente o que se apresenta objetivamente. No argumento dos professores, o tempo não só cuidou de esgarçar as relações humanas como também de enterrar um modelo de infância capaz de propiciar a felicidade e de humanizar as pessoas. Sobre as virtudes de uma época distante, uma professora sintetiza:

“Era um tempo em que os momentos de interação humana aconteciam com mais frequência, valorizávamos muito os idosos que contavam histórias para nós, crianças, e que nos repassavam as tradições culturais, dando-nos exemplos de vida em simples conversas ou nas lendas contadas nas ‘Histórias de Trancoso’ que nos deixavam com medo, nas noites de lua cheia, quando nos sentávamos no ‘terreiro’ para ‘jogar conversa fora’, nas festas juninas, quando acendíamos fogueiras e fazíamos adivinhações, entre tantos outros momentos que hoje só acontecem nas nossas lembranças” (Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.12).

As recordações emergem como um lamento triste de algo precioso perdido no tempo que as crianças hoje são condenadas à impossibilidade de reavê-lo. Elas vêm ao mundo sem esta significativa herança e sem condições de herdá-la, não por culpa, mas por pertencerem objetivamente a uma época desprovida das condições materiais necessárias à constituição de um ambiente integrador da “infância feliz”. Para os atuais professores, as crianças, infelizmente, “não são as mesmas”. Por conseguinte, conforme eles são levados a pensar, a referência de infância do presente não se constitui em modelo.

“É lamentável que as crianças de hoje não gostem dessas brincadeiras folclóricas e prefiram os jogos eletrônicos, vídeo game, computadores e tantos outros que muitas vezes até estimulam a agressividade, a violência por conta da competição que esses jogos impõem. Existem outras crianças que gastam seus preciosos momentos na frente da televisão, assistindo desenhos e filmes que se dizem infantis, porém inadequados para a idade, que podem torná-los agressivos, obcecadas, interferindo na constituição de suas experiências cotidianas” (Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p. 13).

O crescimento dos problemas sociais e a deterioração dos valores vinculados a uma sociedade cada vez mais urbanizada tornam as pessoas mais vazias, e fazem os professores construir na consciência uma relação intrinsecamente imbricada, envolvendo três elementos distintos: desaparecimento da infância, avanço tecnológico e aumento da violência.

As representações dos professores sobre a infância por eles vivida, sofrida, porém feliz, se contrapõem às representações que têm da infância dos seus alunos, pois segundo eles, embora repleta de felicidades tecnológicas, esta é muito menos significativa em face da subordinação a um ritmo imposto de fora para dentro, alienando a criança de uma infância autônoma e transformando-a em objeto de manipulação da indústria cultural de massa.

Neste contexto, a televisão, sedutora e espetacular, aparece também como vilã ao impor à população, sobretudo aos setores mais frágeis culturalmente, uma agenda de programas, que além de ocupar e controlar o tempo livre das pessoas limita-lhes a capacidade reflexiva de perceber as relações entre fatos e sujeitos diversos do cenário social. Segundo os professores, o conteúdo das mensagens televisivas é precário do ponto de vista formativo, pois aliena ideologicamente os que delas se utilizam e as induz a posturas violentas, agressivas e imorais, contrárias aos princípios morais e religiosos tão caros à infância vivida pelos docentes. A preocupação com a inversão na hierarquia de valores humanos e sociais nas duas últimas décadas é generalizada. De acordo com pesquisa⁵⁹ recente, os professores da educação básica são bastante pessimistas em relação à

⁵⁹ Pesquisa elaborada pela Unesco do Brasil, MEC, INEP, Instituto Paulo Montenegro e Editora Moderna com 5.000 professores brasileiros do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, intitulada: Perfil dos professores brasileiros. Disponível em www.unesco.org.br Pesquisada em: 9/11/2004.

formação valorativa da juventude. Segundo 60% deles, valores como responsabilidade, respeito aos mais velhos, tolerância, sentido de família e seriedade estão enfraquecidos entre os jovens.

Portanto, na opinião dos docentes pesquisados, as crianças do passado brincavam enquanto as do presente deixam a infância passar. Ainda segundo eles, essa fase inicial da vida, modificada pela multiplicidade de informações e de fontes formadoras, é absorvida por uma lógica que orienta os passos da criança rumo a uma precoce vida adulta, deixando de lado a brincadeira, única atividade efetivamente pura e autônoma, livre do ritmo controlador da escola e dos meios de comunicação e tecnológicos.

Concretamente a infância de muitas dificuldades, enfrentadas coletivamente pela unidade familiar, se contrapõe à de maiores comodidades, do consumo descartável, numa época em que a sociedade, a família, a educação e os valores aprofundam suas crises. Entretanto, as “facilidades” experimentadas pelos jovens (alunos e filhos) ligados aos docentes atuais são localizadas historicamente, e têm a ver tanto com a agressividade do mercado num contexto de avanços tecnológicos, quanto, especificamente, com uma relativa ascensão social de pessoas oriundas de famílias de baixa renda, que ao se tornar professores são beneficiadas economicamente com alguns avanços ocorridos na regulamentação do magistério.

Indubitavelmente a vida moderna transforma a problemática do desenvolvimento infantil. Entretanto, ainda não se sabe quais as suas reais implicações, pois a ciência moderna ainda não construiu instrumentos capazes de

aferir se a infância de outrora é superior ou inferior à do presente. Por enquanto, existe muito preconceito e estarecimento quanto a esta questão.

A infância dos professores não foi apenas encanto, como saudosamente muitos se recordam. Nas lembranças do passado há um sentimento verdadeiro da perda de algo irrecuperável, além de uma visão idílica, idealista e romântica da infância distante e inalcançável, confirmada na fala da professora Edileuza: “Apesar da situação econômica de minha família ter sido tão difícil, da fome, do trabalho puxado, pude ser feliz na minha infância”.⁶⁰

É paradoxal a felicidade combinar com situações de tanta dificuldade, a despeito de terem elas ensinado o “nordestino a ser um forte” e o “cearense a ser danado”. A fome objetiva convive com sentimentos antagônicos à felicidade, mesmo que a sabedoria dos pais poupe as crianças famintas de tão dolorosa consciência.

As possibilidades de brinquedos e brincadeiras revelam a condição social da infância. Os materiais utilizados, como ossos, pedra, pano, corda, madeira, chão batido e pés descalços, dizem sobre as condições sociais nas quais os professores de Aracati nasceram e cresceram. No caso das diversões mais “sofisticadas”, cujo custo era alto, restava, às crianças, muitas vezes, o encanto de olhar e sonhar: *“Ainda me vêm à memória o parque de diversões, onde, logo após cada noite de novenas, meu pai levava-nos somente para que pudéssemos ver e apreciar outras crianças brincarem”*.⁶¹ Se a safra do ano fosse boa, havia a possibilidade dos pais permitirem aos filhos escolher um barato brinquedo de plástico.

⁶⁰ Professora Maria Edileuza Correia, 40, p. 14.

⁶¹ Professora Maria da Conceição Damasceno, p. 11.

Todavia, as privações não eram somente materiais. Havia também saudade: Do pai que partira “pro céu” quando estava em São Paulo; da mãe que se fora morar na cidade com os irmãos para trabalhar e sustentar a todos; do “avorraí”,⁶² que saía para o mar em busca de peixe. A espera, a esperança do reencontro e do retorno entrelaça a “infância feliz” e a vida da professora Joelma: *“Meu avô era pescador, e, toda vez que ele partia, eu ficava à sua espera.”*⁶³

A dor, a fome e a agonia igualmente faziam parte da vida, e nem todas as famílias viviam juntas e perfeitas. Muitas mães penavam com o abandono do companheiro, muitas crianças amargaram a condição de serem filhos secundários de uma segunda família dos seus pais. Alguns sofrem até hoje com os traumas e seqüelas deixados: *“Tive uma infância conturbada, a convivência dos meus pais me trouxe algumas conseqüências negativas. Convivi num clima confuso e de turbulência de emoções, por isso que hoje apresento carência e ansiedade emocional”.*⁶⁴

De todo modo, os professores em geral prezam demasiadamente a família que tiveram, a qual os conduziu à formação de sólidos princípios. A professora Conceição sintetiza a orientação educacional familiar comum à grande maioria dos professores: *“Os pais orientavam a mim e aos meus irmãos buscando nos educar na doutrina cristã, ensinando-nos o valor da oração, do trabalho e do respeito ao próximo, assim tínhamos forças e coragem para trabalhar e honrar nossa família.”*⁶⁵

⁶² Expressão cunhada de letra de musica do cantor e compositor paraibano Zé Ramalho para designar o avô que também exerce a função de pai.

⁶³ Professora Joelma Fernandes dos Santos Pereira, 37, p.10.

⁶⁴ Professora Adriana Barbosa da Silva, 27, p.11.

⁶⁵ Professora Maria da Conceição Damasceno, p.10.

Há, portanto, três princípios: oração, trabalho e respeito. Juntos compõem articuladamente a educação recebida pelos professores de Aracati no âmbito familiar. Esta tríade lembra as orientações do Beato José Lourenço na construção da comunidade camponesa do Caldeirão no município do Crato, Ceará, durante as décadas de 20 e 30. O lema da irmandade “socialista” dos devotos de Padre Cícero era fraternidade, trabalho e oração.

A religiosidade é uma marca visível na população aracatiense, expressa na devoção aos santos, nas festas religiosas e na assiduidade às orações e cultos de igrejas católicas e evangélicas. A professora Francisca lembra a influência católica na sua vida: *“Todos os meus irmãos também receberam nome de santos, em forma de gratidão por graças alcançadas.”*⁶⁶

Outro princípio norteador da formação do professor do ensino fundamental presente desde sua infância é o trabalho. Apesar de rudes, mobilizavam os filhos na confiança de que a educação de alguns pudesse fazer a vida melhorar. Conforme crença geral, o trabalho realizado por toda a família se desdobraria em possibilidades educacionais de todos os filhos. Como lembra uma professora, o dinheiro que a mãe obtinha com o labirinto, produzido por todos, *“era destinado especificamente para que seus três primeiros filhos pudessem estudar.”*⁶⁷

Se houvesse a possibilidade de escolha, o estudo era concebido pelos pais como indicativo de ascensão social, enquanto o trabalho tinha o valor da sobrevivência e da vida digna:

“Com eles (os pais), aprendi o verdadeiro valor do trabalho desde os meus primeiros anos de vida. Ainda muito pequena, em plena infância,

⁶⁶ Professora Francisca de Sousa Silva, 41, p.12.

⁶⁷ Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p. 9.

trabalhava bastante para uma criança daquela idade, mas pude desfrutar de muitas brincadeiras, fantasias inerentes ao ser humano nessa fase da vida” (Maria Edileuza Correia, 40, p.12).

O respeito, apreendido conforme uma visão hierárquica de família, torna-se uma referência e um valor na prática social dos docentes. A professora Irenilda⁶⁸ constata que os ensinamentos dos pais “*são verdadeiras lições de vida, de humanismo, de solidariedade, de sentimentos bons, que são base para qualquer bem viver*”, o que é reforçado pela professora Ivanize⁶⁹ ao se referir orgulhosamente aos valores transmitidos por seus pais: “*São valores que hoje sinto ainda fortes em mim e os coloco em prática tanto na minha vida pessoal, como na minha vida profissional.*”

A família é uma importante guardiã da ética voltada para o bem das pessoas, exerce relevante papel na formação dos professores de Aracati. À instituição família, unida na fé e na religiosidade, juntava-se a escola, com implicações positivas e negativas na formação da consciência dos seus alunos.

3.2 A escola onde os professores foram alunos

A escola compõe o imaginário dos professores, como crianças, muito antes de terem acesso a ela, pois a criatividade infantil se encarrega de representar o faz-de-conta da aula, com o realismo próprio da pobre escola do povo no Nordeste brasileiro.

“Eu e minhas duas irmãs mais novas simulávamos uma escolinha para ensinar a ler e escrever. O quadro era uma tábua e o giz um pedaço de

⁶⁸ Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.11.

⁶⁹ Professora Maria Ivanize Oliveira de Souza, 44, p.11.

carvão. Na escolinha eu era a professora e imaginávamos que sabíamos ler, rabiscando e desenhando em tábuas, paredes e papel. Para nós foi a escola de brincadeiras” (Maria da Conceição Damasceno, p.10).

Desse modo, a opção de ser professor se constrói no imaginário da criança que aprende a ter expectativas além do real vivido e a ver o magistério como uma atividade diferenciada, repleta de sentidos e significados. Brincar de “escolinha” torna-se um universo possível que extrapola as necessidades elementares de pão. Nas brincadeiras de rodas de “de marré decê”⁷⁰ a profissão professor é aceita efusivamente por todos com um repetido cantarolar: “Esse ofício me agrada.”

As crianças refletem tanto as expectativas dos seus pais, de ver a vida de trabalho duro melhorar, por meio da escola, quanto os sonhos delas próprias de concretizar a possibilidade de escolarização. A menina Vânia, hoje professora, defendeu obstinadamente seu desejo, não obstante a objeção da mãe, fruto de justificado ceticismo quanto à educação, principalmente na tutela municipal.

“Não precisa estudar, pois estudo não vale nada... Não me contentei com a resposta e fui em busca de meus sonhos. Lembro que saí de casa escondida de minha mãe. Para minha sorte a professora, Dona Edite, me recebeu muito bem, ouviu-me e em seguida fez minha matrícula. Comecei a estudar no mesmo dia” (Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.10).

Um encontro destes povoa nosso imaginário: – Viva a professora Edite! Seu gesto de acolher amavelmente na escola uma pobre criança de seis anos de idade, considerando-a efetivamente importante, válida interlocutora dos seus sonhos, compreendendo-a, encaminhando-na, demonstra a efetividade dos princípios ensinados por seus pais. A grandeza desta atitude marcará

⁷⁰ É uma brincadeira infantil do folclore brasileiro, em especial da região Nordeste, em que as crianças respondem cantando de modo afirmativo ou negativo sobre sua posição quanto às diversas profissões: “Esse ofício me agrada” ou “Esse ofício não me agrada.”

definitivamente a visão sobre o magistério da professora Vânia, que anos mais tarde, no Curso de Formação, olha para trás e faz um balanço bem positivo da imagem do professor: “O professor era para mim um ser perfeito, cheio de sabedoria, digno de respeito e temor, nele me espelhava na maneira de ser e agir.”⁷¹ Experiências como esta reforçam a construção de algumas imagens heróicas e mitificadas do professor, afastando-se da materialidade do mundo do trabalho.

Concomitante à brincadeira desinteressada, ao sonho infantil de aluno, ao desejo dos pais de ascenderem socialmente, existe a idéia de negação das ocupações de grande esforço físico desenvolvidas por seus pais, além da idealização e do desejo construídos a partir da expectativa de quando adulto, como professora, ser respeitada pelo trabalho desempenhado, ou pelo saber acumulado, restrito a poucos.

A escola, entretanto, nem sempre repete o exemplo de Dona Edite, não sendo necessariamente lugar de acolhida. Ela, como os professores, trazia as marcas do tempo político da Ditadura e do atraso das relações patriarcais tão próprias do Nordeste brasileiro. A situação mencionada a seguir é ilustrativa: A menina Adriana⁷² queixa-se, com razão, após décadas, do tratamento dispensado a ela em forma de pergunta nada socrática da sua professora: “Está morrendo de fome?”, com o claro propósito de humilhação. Da mesma forma, a professora Vera Lúcia constata as implicações de uma prática docente autoritária:

“Era uma criança tímida insegura, e os professores que encontrei não eram pacientes, amorosos, dedicados, contribuindo assim para aumentar cada vez mais essa timidez e insegurança. Fui crescendo com aquele medo dos professores, medo de falar, de participar, na certeza de que os

⁷¹ Idem, p.11.

⁷² Professora Adriana Barbosa da Silva, 27, p.15.

colegas iriam zombar de mim, preferia então ficar calada” (Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.10).

Num período de sociedade e escola autoritárias, a prática da ignorância reina, atingindo indesejáveis objetivos. O sarcasmo, por exemplo, era utilizado com certa naturalidade pedagógica, inclusive na relação entre os próprios alunos. A professora Dauraci⁷³ lembra que ao vir do sertão para a cidade, aos 8 anos de idade, experimenta da 1ª à 3ª série uma turma multisseriada. Nesta o colega que respondesse à questão elaborada pela professora tinha o direito de dar “bolo” de palmatória em todos os outros que não conseguissem responder.

Hoje os meios usados para ridicularizar alguém na escola são mais sofisticados, como também o é a forma de legitimar a opressão da competência sobre a ineficiência. De qualquer maneira, a violência simbólica está mais presente, basta observar que a lógica do processo de competição e individualismo só tem crescido nas últimas décadas.

Contudo, ante as mudanças sociais e culturais, com transformações substanciais da vida societária em família, a escola passa a ser a grande depositária dos valores morais. Os pais e professores de agora julgam, e ao mesmo tempo justificam, sem a convicção de antes, que depois da família a educação escolar é a *“melhor maneira que qualquer ser humano encontra para formar o seu caráter, e adquirir experiência no campo social e intelectual”*.⁷⁴

A crença na educação é reforçada pela Lei nº 5.692 de 1971, num período de imensa ampliação das matrículas no ensino fundamental, a chamada

⁷³ Professora Maria Dauraci Barros, 42, p.13.

⁷⁴ Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.10.

“democratização da educação no Brasil”, iniciada com a LDB de 1961. Todavia, a realidade educacional da zona rural de onde provém parcela considerável dos professores de Aracati permanece praticamente inalterada durante toda a década de 70, reproduzindo uma antiga situação de precariedades.

“A Escola Antônio Ponciano era simples, funcionava numa casa de taipa coberta de telha, com um pequeno birô amarelo, um banco comprido para sentar-nos e uma mesa grande para apoiar-nos... Não havia lousa e a professora escrevia nos cadernos de cada aluno... Seguiu a lógica autoritária da época, com uma palmatória sobre a mesa para castigar quem não desse conta da tabuada” (Professora Neuza Pereira da Silva, 66, p. 10).

Profundamente ausente, o Estado brasileiro jamais consolidou um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2000). Os municípios pobres, isolados e entregues à dinâmica arcaica do poder local não se sentiam obrigados ou não reuniam condições de construir políticas educacionais capazes de minorar as distorções. Restava à parcela da população pobre, que nutria esperança na educação, bancar materialmente o pouco ensino a ela possibilitado. A logística escolar, muito próxima da ocorrida nas décadas anteriores, era resolvida pela “parceria”, ironia à parte, de pais e professores: *“As aulas eram ministradas nas próprias casas, pagávamos uma certa quantia para as pessoas que ensinavam nas ‘escolas’.”*⁷⁵

Aliás, o real significado da parceria – expressão que ganha evidência nas modernas propostas de gestão dos anos 90 como arranjo construído para justificar a desresponsabilização do Estado com políticas sociais fundamentais – há tempo é conhecido da população pobre do Nordeste brasileiro. Nos prédios escolares, os alunos, ainda crianças, a concretizaram em forma de trabalho, lembra a professora

⁷⁵ Professor José da Silva Lima, 40, p.10.

Edileusa: “*Ganhava merenda reforçada, pois ajudava na limpeza e conservação da cantina.*”⁷⁶

A vida escolar se dá inicialmente na escola improvisada da casa da professora, e posteriormente nos prédios públicos municipais da zona urbana ou rural. Daí em diante o sonho de escola tão presente nas brincadeiras de criança vão gradativamente se diluindo na dureza do concreto real. O cotidiano escolar mostrar-se-á menos leve do que a vida e do que a infância fora dela, incomparavelmente menos feliz que a experiência vivenciada na rua sob o luar, pobre, porém livre. É um golpe nas ilusões. É o fim das brincadeiras de escolinha.

“A maior parte do tempo, ensinar resumia-se a isto: o professor ensinando na frente do quadro, escrevendo a matéria, tendo como atividades exercícios de repetição, questionários, entre outros, e o aluno sentado em filas, copiando, sem poder participar da aula” (Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.16).

Sem expectativas quanto às condições físicas, a idéia de acrescentar prazer às atividades se frustra, com o estranhamento da disciplina, da organização do espaço e do tempo, e da formalidade dos métodos e conteúdos. A liberdade e autonomia da infância sem escola chocam-se com a passividade imposta pela dinâmica escolar, pois, à chegada à escola, a primeira imagem é a do indivíduo que ocupará parte do seu tempo na formação antes ocorrida com os pais e ou na rua. Portanto, a comparação entre realidades e o confronto de expectativas são inevitáveis. A impressão sobre a nova instituição tende a centrar-se na figura do professor, mesmo que este apenas cumprisse um *script* preestabelecido, a despeito das suas melhores intenções.

⁷⁶ Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.16.

O professor será o testa-de-ferro da impactante contradição entre os dois mundos tão parecidos e tão diferentes. Ele apresenta-se como o responsável imediato pelas novidades: disciplina e organização do tempo e espaço. Praticamente não há estranhamento quanto às condições físicas; estas são muito próximas da sua realidade. A expectativa gestada e a histórica ausência da população na definição da pedagogia do currículo e da gestão escolar contribuem para um julgamento parcial dos problemas e dificuldades vividas por todos os sujeitos em volta da escola. Impiedosamente, o foco da crítica, hoje, recai sobre os colegas de outrora. Mas nesta atitude a instituição magistério é a responsabilizada, enquanto o contexto, o Estado e as políticas educacionais mais uma vez são absolvidos.

“Os professores eram tradicionais... Viam seu trabalho como um sacerdócio, cheio de sacrifícios e espinhos e a responsabilidade grande e pesada, porque também não dividiam suas tarefas com mais ninguém. Nessa escola, como em outras, daquela época, os professores sempre falavam, falavam e falavam, enquanto os alunos apenas escutavam, sem omitir opiniões” (Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.16).

Em tempos de redemocratização do país, qualquer entulho autoritário torna-se alvo fácil do simpático discurso democrático. No campo educacional, teóricos e acadêmicos fazem rico debate que transpõe os limites da aparência, prolongando por mais de década a adoção de maniqueísmos sobre as mudanças a serem promovidas. Contudo, não impedem às políticas educacionais dos anos 90 levar a desqualificação e condenação sumária da escola e prática docente testemunhadas pelos professores na condição de alunos do ensino básico.

O foco da crítica à educação escolar é o professor, como se a ele fossem possibilitadas alternativas pedagógicas se não a veiculada por todo o sistema educacional, o qual concebia o processo de ensino escolar como algo profundamente concentrador. Tanto o discurso oficial da política educacional quanto

os próprios professores tornam-se algozes do modelo de escola oferecida duas ou três décadas atrás. E mais uma vez elegem o docente como figura central dos fracassos de uma proposta pedagógica que não apenas era empecilho à realização profissional do educador, como não despertava interesse do educando pelo ensino.

Entretanto, uma lógica de análise tão reduzida assim, compartilhada por muitos docentes, pode constituir-se num feitiço contra o feiticeiro. A crítica endossada pelos docentes de agora aos professores de outrora renasce e se materializa em formas mais sublimes e sofisticadas das atuais políticas educacionais, igualmente devastadoras, e, no futuro, sabe-se lá... A história sempre repete ironias.

À margem das simplificações dos problemas, há o aluno que efetivamente tem motivos para queixar-se de constantes humilhações no processo de ensino, sobretudo quando este é protagonizado por segmentos mais elitizados da sociedade atuantes na rede de ensino pública estadual ou privada. Todavia, a indiferença ou arrogância de um ou outro professor da rede municipal com seus alunos não representa um perfil pessoal e profissional da docência, a despeito de prevalecer indiscutível vantagem para o professor na relação de poder com os alunos.

A rigidez da dinâmica escolar assusta. Suas implicações na formação dos sujeitos em processos educativos podem ser decisivas. Nestes, o medo interfere na aprendizagem do aluno e se reflete na prática de ensino do professor, conforme constata a professora Edileuza: *“Essa postura de aceitar tudo, esse medo de errar, de não corresponder àquilo que o professor quer permanece em mim até hoje, como*

se fosse trauma.”⁷⁷ A tensão da experiência discente manifesta-se até hoje no cotidiano da prática profissional docente.

No referente aos alunos, as dificuldades aumentam quando se evolui nos níveis de ensino. A crescente participação do poder estadual no nível de ensino fundamental reforça uma relação hierárquica de poder. Nela os professores vinculados à rede pública estadual, com *status quo* mais elevado, sentir-se-ão mais protegidos e intocáveis que os docentes da rede municipal: “*Por ser uma escola estadual, os professores não eram contestados, os conteúdos seguiam à risca a grade curricular.*”⁷⁸

Tanto na instância municipal quanto na estadual, o sistema educacional organiza uma estrutura de funcionamento com vistas a garantir a aplicação de uma dinâmica escolar baseada na grade curricular e disciplinamento dos alunos. Durante a Ditadura Militar o Estado se organizou de tal forma que a ideologia e a política fossem garantidas em todas as instituições, inclusive as escolas, com especialistas que inspecionavam e supervisionavam o cumprimento das “diretrizes” determinadas para a educação básica, restando aos professores o medo advindo do período de hegemonia das oligarquias locais. A ausência de regulamentação do trabalho docente no âmbito municipal tornava os mecanismos de controle mais fluidos.

A condenação dos professores atuais à escola e aos professores de outrora está articulada a formulações analíticas recentes. Tais formulações são produzidas nos debates acerca das teorias pedagógicas que chegam à instituição

⁷⁷ Professora Maria Edileusa Correia, 40, p. 24.

⁷⁸ Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.15.

escolar enviesadas em virtude de imposição de uma perspectiva pedagógica adotada, oficialmente, pelas políticas educacionais em vigor.

No contexto municipal atual, o descredenciamento da prática docente é reforçada por integrantes do Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens, não obstante seu exposto objetivo de incrementar mais arte, cultura e esporte à escola. Os professores do quadro efetivo da rede municipal são representados pelos “educadores” “temporários” do Zumbi como sujeitos circunspectos e convencionais e intérpretes de uma perspectiva ultrapassada, enquanto eles próprios o são como reais portadores das mudanças e inovações necessárias à escola, capazes de propiciar vida e alegria aos alunos.

Numa perspectiva dominante, a lógica se repete mais uma vez. A orientação para análise do problema segue o caminho mais curto e usual: a setorização da educação ao universo da escola e o reconhecimento do trabalho docente restrito ao processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o veredicto natural é a sentença de morte à prática tradicional do passado que se manifesta no presente, mesmo que os réus sejam momentaneamente dela apartados. O professor como pessoa é até lembrado positivamente, mas sua prática e metodologia em sala de aula são sempre associadas ao tradicionalismo e, por isso, merecedoras de execração pública.

Nesta mesma lógica, conforme se percebe, o discurso predominante na educação é bastante tolerante com a fluidez e precariedade das concepções pedagógicas do presente, mesmo diante de evidentes confusões, debilidades teóricas e dificuldades de efetivação prática.

Em encontro do dia 24 de janeiro de 2002, dos educadores de esportes e artes do Projeto Zumbi, segundo pude observar, a despeito de alguns talentosos artistas, a grande maioria envolvida fundamentalmente nas atividades esportivas na escola possuía limitada compreensão dos processos educativos e da função social da escola. Embora o coordenador-geral do Projeto reforçasse a idéia de todos os educadores serem importantes: “Nós somos educadores. A rapaziada das artes e esportes não é diferente da rapaziada da matemática, do português”, ao se ouvirem outros membros, percebe-se que no dia-a-dia existem conflitos entre os diversos sujeitos da comunidade escolar. Uma educadora de esporte considera os professores (efetivos) como “espinhos” no caminho, e o coordenador de esportes, ao se referir aos integrantes do referido encontro, diz: “*Os alunos de vocês brigam para não acabar (o tempo de recreação), o aluno da sala de aula briga para não entrar*”.

Entretanto, apesar do sucesso do discurso pedagógico hegemônico, vários professores do ensino fundamental rejeitam a demonização do que se convencionou chamar de tendência tradicional, bastante presente no debate sobre as correntes pedagógicas protagonizado pelos cursos de formação inicial e ou continuada, cujo foco principal é o ensino recebido pelos docentes quando crianças ou resquícios de práticas diretamente associadas ao passado: “*Quando fiz minha lista de professores inesquecíveis descobri que os bonzinhos a gente esquece, já os rigorosos são os que realmente marcam. Quando, também, são justos, generosos, incentivadores, educadores antes de qualquer coisa.*”⁷⁹ A subjetividade da crítica maniqueísta bebe do próprio veneno.

⁷⁹ Professora Maria Elisabeth Fernandes e Silva, 30, p.14.

A insatisfação da professora com o rumo do debate pedagógico que toma conta da dinâmica escolar a impulsiona a exagerar no “puxão que faz na vara” afastando-se de uma posição de equilíbrio, reconhecendo somente virtuosidades nas práticas do modelo de escola denominado de tradicional. Esta reação também revela uma resistência aos questionáveis resultados concretos de uma proposta pedagógica sempre apresentada em correlação com a idéia de qualidade.

Os docentes, contudo, sabem quanto seus mestres conseguiram fazer e produzir num contexto escolar de muita precariedade e pouca informação. Por isso, vários professores, a despeito de incorporar um discurso inovador, não hesitam em reconhecer a influência exercida pelo modelo de escola experienciado quando aluno, sobretudo nos primeiros anos de magistério: *“Minha visão de educador, educando e educação era bastante tradicional e eu achava correta até porque não tinha conhecimento de outras posturas pedagógicas.”*⁸⁰

A totalidade das escolas do município, tanto as municipais como as estaduais ou privadas, compunha um conjunto articulado, não como sistema básico concebido e planejado no seu funcionamento, mas derivado das injunções impostas pelo processo de democratização do ensino fundamental, realizado sem condições físicas e humanas do serviço público.

Em decorrência disto, foi instituída a modalidade de bolsas de estudo para alunos que “sobravam” na oferta insuficiente de vagas no sistema público de ensino estadual e municipal. O destino destes alunos eram as escolas privadas católicas, de longa tradição no município: Patronato São José, Colégio Marista, entre outros. Nelas, inúmeros jovens de origem popular desenvolveram seus estudos.

⁸⁰ Professora Joelma Fernandes dos Santos Pereira, 37, p.13.

Neste ambiente, muitos deles reforçam os fortes traços de religiosidade presentes no povo do município, e em particular no meio docente, segundo confirma a fala de uma professora: *“O amor a Cristo, a convivência fraterna da comunidade educadora salesiana e meus esforços foram pilstras na minha caminhada profissional”*.⁸¹

A confluência de desafios enfrentados e vencidos com as bênçãos de Cristo e seus representantes na terra materializa as trajetórias espiritual e profissional. Estas, de tão próximas e articuladas, se confundem. Apesar dos dogmas inerentes à religião, a maneira de vivenciá-la manifesta-se em distintos processos formativos. Dado o confronto cotidiano entre as necessidades espirituais e materiais, o lugar da religião vai além da perspectiva tradicional-conservadora, e, contraditoriamente, ocupa importante espaço de formação política, construído a partir dos grupos de jovens, os quais aproveitam para recuperar o lócus da “infância feliz” num contexto de descobertas e auto-afirmação do período da adolescência.

“Fazíamos a leitura do evangelho, como também reflexão da situação em que envolvia a nossa nação, nosso povo. Discutíamos sobre os problemas de nossa comunidade e cantávamos músicas de Geraldo Vandré” (Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.15).

Como revela a fala, alguns professores reconhecem a importância dessa prática social na sua formação:

“O grupo de jovens foi determinante na minha mudança em relação à forma de ver o mundo, pois lá, era um espaço onde sentíamos livres para falar de coisas que nos incomodavam e dos anseios que tínhamos de tentar mudar, mesmo sabendo que era difícil” (Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.12).

⁸¹ Professora Maria de Fátima Santos de Souza, 45.

As falas das professoras revelam duas situações: fora dos limites da escola podia se desenvolver uma educação bastante significativa enquanto dentro prevalecia um caráter reprodutor e conservador da instituição escolar, mostrando seu grande limite na construção de práticas democráticas. Desse modo, as inquietações da juventude provavelmente não encontram ressonância na dinâmica imposta pela política educacional adotada na escola. Um poderoso canal de vazão das insatisfações populares, em particular, juvenis, será a Igreja Católica dos anos 80, por meio da Teologia da Libertação,⁸² enfatizado nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as quais se constituirão em relevante instância onde muitos jovens iniciam sua formação e militância política.

Como observado, é freqüente encontrar no meio dos docentes do município de Aracati uma trajetória de escolarização disposta na seguinte ordem: 1. Inicia os estudos na escola-casa do professor; 2. Cursa o ensino fundamental na escola municipal; e 3. Conclui a educação básica predominantemente no Logos II⁸³ ou ainda na escola estadual ou privada católica.

A propósito do Logos II, uma professora, também de nome Vera Lúcia, assim descreve esta experiência formativa:

“No início não gostei, pois não tínhamos aula presencial, só encontros de três em três meses. Recebíamos os módulos, estudávamos em casa e íamos fazer as provas na Secretaria de Educação. Fiquei um ano sem muita motivação, ia fazer de vez em quando uma prova. Depois comecei a me interessar mais, e todas as semanas fazia de três a quatro provas, pois já entendia que a conclusão desse Curso ampliaria meus conhecimentos e aumentava minhas oportunidades de trabalho” (Professora Vera Lúcia Gomes Damasceno, 45, p.14).

⁸² Movimento no interior da Igreja Católica, que baseado na Conferência de Puebla (México) e Medellín (Colômbia) aponta a necessidade dos cristãos se envolverem e contribuírem em debates e em ações políticas em defesa dos pobres e construção do reino de Deus na terra.

⁸³ Programa de formação de professoras leigas, financiado pelo Banco Mundial, nas regiões pobres do Nordeste brasileiro, durante a década de 80.

Portanto, a prática docente hoje exercida pelos professores está relacionada com a formação que receberam. Tal prática guarda fortes influências da experiência discente com professores que, por desconhecimento de “outras posturas pedagógicas”, implementavam a única orientação disponível à escola, sintonizada com o contexto político-cultural autoritário da sociedade brasileira.

Conforme se percebe, a cultura se constitui em um patrimônio efetivamente transferido de geração a geração. Os docentes de hoje mantêm muito das práticas vivenciadas quando crianças e ou alunos, pois elementos da prática docente presente são incorporados consciente ou inconscientemente da docência dos mestres do passado. Sobre a temporalidade do trabalho docente observa-se que:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar... Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2000, p.13).

Os modelos docentes se reproduzem até serem questionados por experiências diversas e pela própria realidade: *“Eu achava que a posição de mandão, de sabe-tudo era a coisa mais natural do mundo. E foi com essa visão de escola, de professor, que iniciei minha vida profissional no magistério em 1980”*⁸⁴.

Não obstante a rigidez da época, da sociedade e do Estado, constata-se a emergência de valores que engrandecem e enobrecem a atividade docente. Apesar

⁸⁴ Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.25.

da inquietação com a dinâmica adotada pela escola, cujo rigor disciplinar provoca desconfortos, os ex-alunos não deixam de reconhecer o amor e dedicação presentes na prática dos seus professores, pautadas no respeito e solidariedade, qualidades características da formação cotidiana do povo humilde do Nordeste brasileiro.

“Dona Zuleika, como é conhecida, era uma professora dedicada, afetiva. Exigia atenção e trabalho, mas era justa, nunca deixava de ter uma palavra de reconhecimento ao esforço feito. As aulas dela eram tradicionais, mas interessantes” (Professora Maria Elizabeth Fernandes e Silva, 30, p.12).

A referência à prática docente denominada tradicional construiu-se na experiência escolar, muito mais fecunda que as imagens criadas e os quadros pintados por quem analisa a realidade a partir de modelos rígidos. Portanto, a riqueza das relações sociais em sala de aula, desenvolvidas geralmente com afeto e dedicação, e dos métodos e conteúdos subjacentes à proposta curricular, não se enquadra em estereótipos pretensamente atribuídos à prática docente e à escola, como ultrapassadas, inválidas, ineficientes e indesejáveis. As transcendências de alunos e professores na educação escolar de contextos precarizados não condizem, absolutamente, com análises maniqueístas tomadas de modelos teóricos idealistas sobre a escola.

A professora Adriana testemunha a validade do aprendizado discente na constituição dos saberes docentes, reforçando que no início da docência a referência essencial está nas práticas às quais assistira quando aluna: *“Quando comecei a exercer a profissão de educador, não foi tão diferente da época quando*

estudei. Copiei muitas ações dos meus professores, segui muitas das práticas que pareciam naturais, não que eu imitasse, pois cada pessoa tem seu jeito".⁸⁵

De acordo com a referência dos atuais docentes sobre a prática dos seus mestres considerados tradicionais, segundo leituras, debates e experiências formativas em educação às quais tiveram acesso, efetivamente as práticas reais são muito mais ricas que os modelos teóricos veiculados em cursos de formação, articulados às diretrizes pedagógicas hegemônicas presentes nas políticas educacionais atuais. Uma das características desses modelos é a execração de uma perspectiva definida como conteudista.

Além de testemunharem e compartilharem realmente práticas docentes superadoras de limites, alguns professores do ensino fundamental aprendem na condição de alunos a construir uma imagem do professor como ser intocável e irrepreensível: "*O professor era, para mim, um ser perfeito, cheio de sabedoria, digno de respeito e temor, nele me espelhava na maneira de ser e agir*".⁸⁶ Assim, gradativamente, muitos entronizam alguns mestres como exemplos a ser seguido (HAMELINE, 1995). Os próprios docentes referenciados na experiência passada incorporam na sua prática educativa o princípio do exemplo de vida.

Desta forma, portanto, se perpetua o protótipo de professor perfeito. Os integrantes da comunidade escolar vão, paulatinamente, reproduzindo uma imagem bastante adjetivada sobre o superprofessor, incapaz de se permitir como um sujeito comum de relações sociais, que também tem dúvidas e inseguranças, e passe, momentaneamente, por alguma dificuldade no seu processo de trabalho. Nesta

⁸⁵ Professora Adriana Barbosa da Silva, 27, p.19.

⁸⁶ Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.11.

construção da imagem do professor, mesmo como importante portador de qualidades humanas, tem-se a sensação da ausência de manifestações concretamente humanas em sala de aula:

“A professora Dona J. era ao mesmo tempo profissional e humana. Eu gostava muito dela e até hoje guardo um carinho todo especial pela mesma. Foi nesse modelo de professora que descobri que gostava de ser educadora quando crescesse e afirmava o tempo todo para a minha família esse meu sonho” (Professora Maria Edileusa Correia, 40, p.17).

Muitas vezes o encantamento pela dimensão pessoal do professor impede materializar o modelo pessoal admirado em exemplos concretos que justifiquem a grandeza da sua prática, a qual motivou-o na escolha pelo magistério. Embora seja inadmissível uma docência sem humanismo, é prudente desconfiar do modelo docente do “máximo possível”, pois este em geral constitui-se numa anomalia, abstrata, inumana e ahistórica.

No desenvolvimento histórico do professorado do ensino público municipal as experiências de criança e aluno dos atuais professores foram decisivas na definição de docência por eles abraçada, sobretudo nos primeiros anos de magistério. Segundo se observa, o reducionismo do debate referente aos problemas educacionais na escola e na sala de aula contribui para o entendimento do trabalho docente limitado ao âmbito do pedagógico, sendo pouco visível o ingrediente político na transformação da visão profissional. Mesmo assim, este só é notado quando comparado com o modelo educacional anterior. Em decorrência disso e concomitante à visão crítica do docente sobre o autoritarismo tradicional, emergem dúvidas quanto à eficiência escolar na época atual, quando o poder dos sujeitos integrantes do processo educativo é reconfigurado. Conforme sua visão, o professor

perde o respeito do aluno, dos pais e das instituições em geral que compõem o Estado e a sociedade.

3.3 Escolha e ingresso no magistério

Antes de uma definição consciente pela docência, ou imposta por circunstâncias diversas, os professores de Aracati, em sua grande maioria, tiveram de assumir, na infância e durante a adolescência, várias atividades com vistas a obter algum rendimento para prover necessidades suas e da família. Além do artesanato já mencionado, os professores passaram por muitas experiências no mundo do trabalho: serviços domésticos, secretária auxiliar, vendedor de cosméticos ou bijuterias, comerciário ou trabalhador da indústria alimentícia ou têxtil, embora este período coincida com o declínio de atividades industriais tradicionais. Entre estes trabalhos iniciados precocemente, havia o de professora: alfabetizadora, educadora infantil e ou de reforço escolar. A inserção na prática do magistério muito antes da constituição de uma aspiração profissional conduzia a trilhar um caminho aparentemente cada vez mais natural.

“A vontade de ser professor revelou-se a mim nas brincadeiras de infância com minhas colegas e com meus amigos, quando quase sempre fazia questão de ser o professor para ensinar as tarefas escolares. Em seguida, no decorrer do tempo, comecei a ensinar reforço escolar em casa para crianças e adultos, ganhando um dinheiro extra que servia para muitas coisas. Durante essa experiência constatei que possuía grande vocação para ensinar” (Professor José da Silva Lima, 40, p.15).

Das brincadeiras às primeiras experiências em aulas particulares de reforço escolar, a profunda satisfação do primeiro dinheiro ganho desenvolvendo

uma atividade há tempos sonhada. Do imaginário à sobrevivência, a profissão professor surge como necessidade vital.

Na adolescência, muitas estudantes crescem pressionadas e ou sensibilizadas pela demanda da comunidade. A grande identidade com os anseios de seus pais e das crianças do local faz as jovens candidatas ao magistério assumir a ausência do Estado na constituição de creches improvisadas e no exercício docente do reforço escolar. Ainda cursando o ensino fundamental, aprendem na prática a não querer outra coisa. A cumplicidade com as carências das crianças do meio rural, da faixa praiana e da periferia do município soma-se a uma amorosidade que só cresce, levando muitos a enxergar na profissão de professor a possibilidade maior e mais provável de servir ao próximo, preferencialmente na comunidade onde mora. Esta opção também está profundamente motivada pela satisfação pessoal e solidariedade social de propiciar a todos a aquisição de um bem considerado natural – a educação.

A opção pelo magistério, no entanto, nem sempre pressupõe convicção da vocação de ensinar e desejo de ser professor. Está também na dependência de um protagonismo ansioso por ocupar um posto de trabalho, tornando-se um sujeito social mais importante e ao mesmo tempo capaz de contribuir para a melhoria de vida da sua família. Desse modo, a área de educação constitui-se em importante motor econômico de uma sociedade profundamente desigual, não só por suas possibilidades de ascensão social, embora precárias, como por suas amplas oportunidades de emprego, pouco valorizadas. No interior do Brasil, e em particular da região Nordeste, a ausência de atividades industriais colabora para ser a área da educação uma das mais prováveis opções profissionais.

Ao chegar à idade de cursar o ensino médio, o aluno depara-se com a decisão de encaminhar-se ao científico, ao técnico (em contabilidade ou auxiliar de administração) ou ao normal (técnico no magistério). A pouca variedade na oferta de emprego da economia local, mais a precariedade do sistema de ensino vivenciada na carne e na pele, inclusive com crônica falta de professores formados, mesmo em nível secundário, levam muitos a vislumbrarem o magistério como uma possibilidade concreta e às vezes única de trabalho.

A explicação para a escolha do ensino médio na modalidade do normal, é direta, sem rodeios: *“Deve-se por conta de dois fatores: primeiro, por identificar-se com as disciplinas; segundo, pelas oportunidades de emprego oferecido na área de magistério.”*⁸⁷ Havia também forte motivação decorrente da necessidade de superação de uma discência marcada pela rejeição e estupidez de determinados professores:

“Ao escolher esta profissão árdua, prometi para mim mesma como educadora tentar não atingir nenhum ser humano, no mais profundo de seu ser e de forma preconceituosa, prejudicando na sua auto-estima negativamente, pois estou convicta de que tanto sou capaz de construir cidadãos competentes, como posso destruí-los por não selar cumprir meu verdadeiro papel de educadora, ajudando-os para que superem suas dificuldades” (Professora Helenita do Carmo de Souza, 33, p.16).

Durante o ensino médio, alguns experimentam o fruto dos debates teóricos produzidos pela conjuntura educacional brasileira dos anos 80:

“Na época, eu observava que algumas mudanças já haviam sido implantadas. Estavam sendo utilizadas metodologias inovadoras pelos educadores, para desenvolver uma melhor aprendizagem... Por isso fui ficando mais independente, capaz de me relacionar bem melhor, questionando e participando de forma mais crítica” (Idem, p.23).

⁸⁷ Professora Francisca Ilzeni de Oliveira Alves, 33, p.15.

A massificação do ensino fundamental na década de 60 torna a opção pelo curso normal para alunos de escolas públicas das cidades de pequeno e médio porte do interior do Brasil, durante as décadas de 70 e 80, praticamente um caminho natural. E isto, evidentemente, consolida-se a partir da primeira experiência na disciplina de estágio supervisionado, quando o receio de enfrentamento da sala de aula é substituído pela empolgação e convicção de ter encontrado o caminho da felicidade profissional.

“O contato que tive com as crianças foi gostoso, observando a maneira da professora se relacionar com eles, construindo os conhecimentos com os mesmos. Tudo isso colaborou com a minha prática pedagógica, aumentando a vontade de ser professora” (Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 43, p.12).

Muitos analogamente se referem a este envolvimento arrebatador que a docência provoca nos iniciantes como o experimento da forte bebida alcoólica característica do Brasil. Segundo afirmam, a docência é um vício para quem tem amor no peito em abundância; bebendo da gostosa e inebriante “cachaça”, se enfeitiça. Impossibilitado de abandonar a relação iniciada, pois raízes crescem como tentáculos animais e se aprofundam rapidamente, o sujeito torna-se dependente imediato, preso à coisa, não conseguindo se desvencilhar da armadilha. E quase nada é capaz de demovê-lo.

“Com o passar do tempo, essa vontade foi se sedimentando, não de forma tão ingênua, mas sim, consciente e objetiva. Admirava os meus professores, principalmente porque eles sempre contribuíram para uma mudança na forma de eu ver o mundo e também de intervir na realidade. Tive algumas dificuldades no início, pois meu pai não aceitava muito essa idéia, porém tinha o apoio da minha mãe e dos meus irmãos” (Professor José da Silva Lima, 40, p.18).

Alguns professores do sexo masculino expressam o desejo de ingressar no magistério impulsionados pelo fascínio de moldar pessoas e realidades. Entretanto, para estes, os desafios eram, num certo sentido, maior ainda, pois a percepção da atividade docente como extensão das atribuições maternas do lar levava alguns pais a se oporem aos seus filhos homens por identificarem o magistério da educação primária como coisa especificamente de mulher.

O trabalho no magistério é produto do desejo de futuros professores e das circunstâncias histórico-culturais da educação fundamental do país. Nos municípios, o interesse de ser professor expresso pelos indivíduos está condicionado ao projeto político da elite hegemônica no poder local. Assim, os professores o são porque decidiram sê-los, e, como de praxe, no meio do caminho havia de aparecer um “convite”. O acaso, de tão recorrente, deixa de ser uma excepcionalidade e se transforma em regra.

O convite é feito para ensinar porque ele próprio se assemelha a uma instituição que compõe a modalidade de acesso ao serviço público, mediante apadrinhamento, clientelismo e favoritismo político. Outras vezes é a necessidade de um sistema bastante vulnerável ante a possibilidade de alguns professores vinculados à rede de ensino – por doença, ou por licença gestante – serem obrigados a um afastamento temporário, conforme indica a fala a seguir: “*A professora titular da sala ficou doente e teve que se afastar, e, para minha surpresa, a diretora da escola pediu que eu assumisse a sala por um mês, fiquei um pouco apreensiva e bastante insegura, mas para terminar meu estágio aceitei o desafio.*”⁸⁸

⁸⁸ Professora Francisca Ilzeni de Oliveira Alves, 33, p.17.

A doença da professora titular é muito comum quando surge alguém para estagiar e aliviar o cansaço crônico provocado pelas oito horas diárias de trabalho em sala de aula. Esta doença já está instalada há algum tempo, na maioria das vezes, mas a política educacional em vigor finge desconhecer problemas relacionados à saúde física e psicológica do professor. Desse modo, o afastamento de professores das suas funções, por doença, gravidez ou questões políticas, tal qual o convite a outro indivíduo para substituir, constitui-se em algo quase institucional no funcionamento do sistema educacional no âmbito dos municípios.

Ironicamente é no lugar do cansaço crônico, da docência enfadonha de muitos sacrifícios, punida pelas políticas públicas e desprestigiada socialmente, que surge a possibilidade de substituição por um reserva descansado, cheio de planos, com motivação e necessidade de se firmar na condição de titular: *“Agora eu queria participar da formação dos cidadãos brasileiros, tornando-os conscientes dos seus direitos e deveres.”*⁸⁹

O concludente do curso normal aguardava essa oportunidade e sentia-se invadir por emoções diversas, “Alegria, ansiedade, saudade e medo”, até chegar a ele os convites fortuitos ou de “verdade”, “pra valer”. Todavia, o diagnóstico da carência de professor confundia-se com o próprio conhecimento público do problema, assim como os convites para preenchimento das vagas criadas naturalmente no sistema municipal de ensino eram de domínio público, sendo feitos diretamente pelo prefeito, o secretário, vereador ou cabo eleitoral, ou por quem se encontrava imediatamente próximo deles, como um amigo, o irmão do marido, uma cunhada, irmã de sangue ou de caridade, a mulher de fulano de tal, a diretora da

⁸⁹ Professora Francisca Ilzeni de Oliveira Alves, 33, p.22.

escola ou a própria professora que iria se ausentar. Numa época quando o ingresso no magistério não se dá mediante concurso público, o convite advindo de políticos ou amigos representava um elemento fundamental e bastante definidor da profissão docente. Ao olhar para trás, a professora Irenilda processa seu entendimento do contexto e acrescenta determinantes diversos para explicar a licenciosidade do poder público quanto ao ingresso na docência do ensino fundamental:

“Antigamente, havia flexibilidade e uma demanda maior na área da educação, admitiam-se pessoas sem ainda terem concluído o 2º grau, hoje Ensino Médio. Isso se dava por vários motivos: salários baixos, que levavam as pessoas não quererem ser professoras; apadrinhamento de certos políticos, que conseguiam empregos nas instituições públicas em troca de favores (voto); elevada demanda por professores capacitados; quadro de corpo docente nas escolas insuficiente, etc.” (Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.19).

O ingresso do professor na rede pública de ensino ocorria fortuitamente, pois não havia critérios de habilitação, cognição ou competência profissional. Desse modo, o convite era efetivamente uma instituição do acesso ao cargo de professor, mesmo para quem tinha pouca convicção, muita insegurança e excesso de medo: *“Temia pela minha timidez e ficava a imaginar a reação dos alunos perante a minha pessoa.”*⁹⁰

Dois critérios fundamentavam o convite: um político, relacionado a um nível de certeza que o bloco hegemônico do poder local teria de ter sobre a cumplicidade do “beneficiado”; e outro, educacional, referente à exigência de uma escolarização um pouco acima da dos futuros alunos. O preenchimento da segunda condição se dá mediante imediata decisão pessoal pela realização de um curso de

⁹⁰ Professor Ivan Pereira de Souza, 41, p.15.

formação pedagógica, logo após ser fisgado pela paixão da primeira experiência de algumas semanas de aula, na substituição de uma professora efetiva.

Após aceito o convite, o professor se depara com grandes e difíceis desafios, não só pedagógicos, afinal, na expectativa da docência, também estava a esperança de uma vida melhor. Embora o dinheiro trocado pelo seu trabalho fosse pouco, bastava para manter os sonhos de pé, numa realidade social na qual a moeda constituía-se em bem raro, pouco circulante. A professora Edileuza, habituada com a precariedade da vida e ciente dos limites da aprendizagem recebida, acostumada a “fazer as coisas renderem”, fala sobre o muito que o pouco representava para quem tinha planos e paciência na cabeça.

“Nessa época eu tinha um sonho de comprar uma casa própria para minha família, e fui ensinar, por uma questão financeira. A princípio, senti-me um pouco deslocada, porque não tinha transporte para deslocar-me diariamente para casa e fui morar na própria escola de 1º grau de São Francisco na localidade de São Chico” (Professora Edileuza Maria Ferreira do Nascimento, 34, p.15).

A franqueza da professora expõe motivações reais, concretas. Segundo mostra, nem sempre o ingresso é acompanhado de uma prerrogativa sacerdótica. A vida pobre – de muito apereio para se alcançar direitos elementares, mesmo rebaixados – põe como desafio a necessidade de maior reconhecimento social e econômico da atividade docente. Diante das deficiências materiais de trabalho, formativas e até emocionais, as expectativas são sempre profundamente modestas.

“Quando comecei a trabalhar me senti um pouco insegura, achando que a diretora da escola não aprovaria o meu trabalho. Com o passar dos meses, fui me adaptando ao sistema de ensino e criei gosto pela educação. Nesse sentido minha vida começou a melhorar em todos os aspectos, social, cultural e financeiro” (Professora Rosalba Freitas da Costa, 46, p.16).

“Foi uma experiência nova e diferente de tudo aquilo que eu tinha pensado para o meu futuro. Tudo novo, sem experiência, sem ajuda, sem base,

enfim, perdida, sem saber como desenvolver o trabalho” (Professora Maria Elizabeth Fernandes e Silva, 40, p.17).

“Foi um choque horrível. Não sabia o que fazer com aquelas crianças, fiquei desesperada, sem saber de que maneira atuar e agir, ou seja, lecionar para aquelas crianças, pois não tinha a experiência e levava o autoritarismo, a rigurosidade dentro de mim. E neste momento usei o bom senso e procurei a ajuda de uma colega. Foi através de sua experiência que aprendi a amar os alunos” (Professora Francisca de Sousa Silva, 41, p.20).

Estas falas revelam as dificuldades iniciais do magistério. Explicam o porquê da insegurança herdada de uma formação precária cujo fundamento não se encontra no mundo do trabalho com seus inúmeros problemas. O impacto do recém-professor com a realidade e os desafios da sua primeira experiência é imediato, e assemelha-se a um choque, como afirma Silva (1997, p.57):

O choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser momentâneo, parece prolongar-se em ondas concêntricas num dia-a-dia quantas vezes dramático.

Numa realidade de pouco apoio material e profissional, a exemplo do ocorrido no contexto do município de Aracati, o desafio de construir, sozinho, muitas vezes, uma resposta aos diversos problemas pedagógicos e administrativos constituía-se uma experiência intensa que marcaria o professor definitivamente.

“A partir de então houve uma grande transformação da minha vida, o meu tempo passou a ser preenchido completamente, fazendo planos, buscando soluções, procedimentos adequados, enfim tentando encontrar a melhor maneira de chegar até eles (os alunos)” (Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.15).

Numa situação de impasse, as saídas eram sempre criativas, “intuitivamente” baseadas na docência observada quando discentes. Além de se

debruçar sobre o pobre material didático (recursos e livros) à disposição na pequena escola, a professora sente a necessidade quase instintiva de simplificar os conteúdos mediante resumos dos textos lidos. Porém o mais importante é a referência dos seus antigos professores: *“Comecei então a desenvolver meu trabalho com base nos meus antigos professores. Procurava ser como aqueles que mais me marcaram.”*

Os educadores considerados bons professores, que se valiam de uma prática galgada no que Gramsci (1978) define como bom senso ou, conforme prefere Hameline (1995), ação sensata, com seus concretos exemplos de aula e relacionamento com os alunos, representavam um dos maiores arsenais formativos dos futuros professores. Ou seja, a experiência vivenciada na condição de aluno que observa a prática educativa de professores avaliados positivamente na docência é, por vezes, muito mais significativa nos processos formativos do que os cursos de formação destinados a lhes possibilitar condições legais para o magistério.

Apesar dos esforços dos professores para extrair o melhor de si, ora ativando os mais longínquos saberes acumulados, ora superando dificuldades e transcendendo a realidade, alguns deles não deixam escapar um olhar objetivo sobre o real significado do processo de ingresso no magistério do sistema público municipal, e ressaltam a crítica no lugar da esperada gratidão. Descreve a professora Aldenira:

“Apresentei-me à professora-coordenadora e proprietária da ilha, fui aceita para o cargo oficial. Não havia outras candidatas concorrendo àquela vaga, pois não era um emprego que pudesse ser almejado por muitas e sim aceito por alguém que não encontrava algo melhor e estava obstinada a começar a trabalhar. O salário não chegava a 50% do mínimo e ainda tinha que morar na comunidade, longe dos meus familiares, viajava para lá no domingo à noite e só voltava no sábado pela manhã” (Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.15).

A necessidade de valorização do trabalho docente pode ser sentida logo no acesso ao serviço público, sob o aval não do concurso, mas dos cabos eleitorais afinados com o poder local. A professora Aldenira demonstra consciência desta precariedade ao reconhecer que pelas condições de trabalho a ela oferecida não se tratava de *“um emprego que pudesse ser almejado por muitos e sim aceito por alguém que não encontrava algo melhor e estava obstinada a começar a trabalhar”*. Naquela época, portanto, a atividade do magistério compunha a realidade do trabalho precário, cujo valor inferior a 50% do salário mínimo vigorava no Nordeste brasileiro, apesar do aberto desrespeito ao disposto no texto constitucional⁹¹.

À frente do governo de Aracati durante décadas, a oligarquia Costa Lima usava os contratos de trabalho nos serviços públicos de âmbito estadual e municipal como moeda, negociada de acordo com o capital político-eleitoral dos interessados. O contrato de professor em âmbito estadual era uma moeda mais forte, pois correspondia a um salário bem mais elevado e tradicionalmente submetido a regulamento trabalhista, com todos os direitos garantidos (férias, 13º salário, FGTS, etc.). Os indivíduos eleitos para esse contrato demonstravam o privilégio com os “donos do poder”. Já o contrato de professor municipal era destinado às pessoas que “não encontravam algo melhor”, e, portanto, uma moeda cuja distribuição dispensava maiores critérios. Isto acalmava tanto um exército de reserva cada vez mais crescente, quanto uma população crente nos princípios democráticos de “todos

⁹¹ Pesquisa realizada sobre o professor leigo pelos professores Ozir Tesser, Maria Mercedes Capelo Alvite, Suzana Vasconcelos Jimenez, Maria Tereza A. Guimarães e José Ferreira de Alencar sobre a situação e formação da professora leiga no Estado do Ceará, no final dos anos 80 e início dos anos 90, comprova a situação de abandono do docente da rede municipal de ensino.

iguais perante a lei”, sendo, por conseguinte, o papel do Estado na educação “possibilitar a todos oportunidades iguais”.

Neste contexto, a comparação entre o trabalho docente nos setores públicos, estadual e municipal, torna-se inevitável. O “contrato” do Estado, seja de ensino ou não, outorgado pelas lideranças políticas de maior prestígio na região, constituía-se em forte moeda eleitoral de troca com segmentos escolarizados pertencentes à área de educação e potenciais formadores de opinião ou puxadores de voto. De acordo com a população local, a obtenção do contrato com selo estadual representa uma ascensão social rápida e segura, ao propiciar uma respeitada elevação do *status* na estrutura social do município. Entretanto, as implicações na constituição da consciência política são as piores:

“Meu pai, através do prefeito, conseguiu para mim um emprego estadual, de Agente Administrativo e logo comecei a trabalhar. Passei vários anos de minha vida votando no PDS,⁹² em forma de pagamento dos favores políticos obtidos. A minha visão política ainda restrita ‘pagava’ o que eu tinha conquistado com o voto... E o pior é que a cobrança era constante, sem poder tomar minha própria decisão, seguindo rigorosamente a linha dos poderosos” (Professora Francisca de Sousa Silva, 41, p.18).

Já o convite, embora desejado e disputado em razão da marcante pobreza e desemprego característicos da realidade da grande maioria dos municípios nordestinos, não goza da mesma reputação do contrato. O convite representa uma moeda de valor mais limitado e atende a interesses políticos mais localizados, cuja intermediação se dá no nível de vereança. Portanto, o valor do contrato está profundamente ligado à hierarquia política das instâncias administrativas e, por conseguinte, da educação a elas subordinada. Os professores

⁹² Partido Democrático Social, herdeiro da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), ambos partidos que em momentos diferentes deram sustentação política à Ditadura Militar brasileira que vigorou de 1964 a 1985.

do município sabem que as relações nas quais se inserem seus trabalhos têm cotação inferior às que se vinculam os docentes da rede estadual de ensino.

Além da diferenciação de valor pago à força de trabalho, que faz da escola pública estadual um privilégio almejado até pelos componentes da rede privada de ensino, sua gestão e corpo docente se põem acima na hierarquia social e educacional. Estes consideram parte de uma instituição intocável e praticamente inquestionável, conforme ressalta a professora Irenilda⁹³ ao se referir ao período quando cursava a 5ª série, em meados dos anos 70: *“Por ser uma escola estadual, os professores não eram contestados e os conteúdos seguiam à risca a grade curricular.”*

A época já era difícil para práticas democráticas e a situação se agravava mais ainda com o ideário da neutralidade científica e política do campo educacional. Isto levava a população local a uma atitude de respeito exagerado, gerador de medo e distância à escola pública estadual, não havendo contestação nem a ela nem aos que nela trabalhavam, pois, não obstante o autoritarismo característico da prática docente de então, acreditava-se piamente na sua imprescindibilidade no processo de ascensão social.

Portanto, a moeda convite, apesar de almejada por muitos, levava desvantagem se comparada ao valor do contrato veiculado no serviço público estadual. A aquisição deste se constituía num privilégio de poucos que deviam oferecer em troca mais que bens educativos ofertados pelo sistema – o ensino ao qual a população pobre tinha direito. A “aquisição de um contrato” era a única forma de ingresso no magistério público estadual e representava a construção de fortes

⁹³ Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.15.

laços políticos com os sujeitos que comandavam a política local. Neste sentido, os objetivos do contrato e do convite muito se assemelham.

Além das atividades desenvolvidas no mundo do trabalho desde criança, nas quais toda a família se envolvia, os professores deparam com o desafio sempre presente na vida dos seus pais. Ou seja, garantir que eles e parte dos irmãos freqüentem a escola sem sofrer maiores interrupções, e ao mesmo tempo sair-se bem nos estudos, e se apropriar de uma educação capaz de transformá-los em “alguém na vida”. Desse modo, quem sabe, alcançar a tão sonhada ascensão social, e ser “respeitado como gente”.

À medida que as professorandas crescem e sobem degraus na escolaridade, a família desenvolve toda uma expectativa de reconhecimento social e melhoria financeira passível de compensar o período de sacrificantes investimentos. Com a conclusão da formação profissional inicial, espera-se obter para o filho ou a filha uma lotação no “seleto” e “reservado” mercado de trabalho do setor público, mediante os convites e ou contratos para o magistério.

Enquanto aguardam ser “escolhidos” para o ritual do ingresso no sistema público de ensino, os formandos esperam ansiosamente o “chamado”. Diante da improbabilidade de contratação, via apadrinhamento político, os professorandos e professores constroem outras possibilidades. Submetem-se a cursos profissionalizantes de curta duração na expectativa de ser absorvidos pelos precários e competitivos setores de serviços e da indústria local. Assim, concomitantemente ao curso pedagógico, alguns dos futuros professores freqüentam cursos de auxiliar de escritório, de administração, de contabilidade,

técnicas em empresas alimentícias, etc., estagiando, por vezes, parte do expediente, enquanto noutra, estudam.

Conforme se percebe, desde cedo os professores convivem com experiências de trabalho precarizado. Isto, se por um lado, os fortalece na disposição para o enfrentamento de tarefas em condições adversas, por outro, infelizmente, os faz reduzir suas exigências quanto às condições materiais necessárias à realização de serviços educacionais de qualidade destinada a servir à maioria da população brasileira. Ao mesmo tempo em que se tornam obstinados em dar o melhor possível de si para o outro, os professores constroem uma experiência de “cidadania” esvaziada de direitos.

De modo geral, os convites de trabalho aos formandos ou recém-formandos para lecionar nas escolas são dirigidos às comunidades pobres onde a carência é crônica. A iniciação do trabalho docente se dá fundamentalmente na zona rural ou na região praiana – longe da zona urbana – porque ali as ocupações de trabalho são menos disputadas. Distante, o aprendiz de professor é obrigado a enfrentar o quase completo abandono da educação escolar por parte das políticas públicas, além de resolver o enigma de aprender o ofício de ensinar a partir de uma formação profissional precária onde o medo e a insegurança alicerçam o nível profissional. Sobre a iniciação numa comunidade desconhecida, em substituição a uma colega no meio do ano letivo, a professora Aldenira relata sua expectativa repleta de ansiedade e aflição:

“Era chegada a hora de separar-me de meus familiares para iniciar minha vida profissional. Essa foi uma das maiores dificuldades encontradas. Aquela primeira noite de domingo em que viajei para a comunidade talvez tenha sido a mais triste em toda a minha vida. Lembro-me de meu irmãozinho caçula com dois aninhos de idade, chorando e tirando as

coisas da minha bolsa para que eu não viajasse. Precisei sair escondida” (Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.15).

Desta tensão originada dos laços desfeitos e da vida nova por construir e assunção de uma responsabilidade por um trabalho de educar alunos como há muito tempo sonhara, restava à professora confiar na sua capacidade de discernimento e amor ao próximo ensinado por seus pais. Afirma ela: “*Mesmo não tendo a luz das teorias que tenho hoje, o bom senso advertia-me para a necessidade de criar um clima afetuoso de compreensão e sinceridade.*”⁹⁴ Contudo, apesar das certezas, criatividade e bom-senso emergidos no impacto das aulas iniciais, o primeiro dia constituir-se-á num marco na vida de muitos docentes: “*Todo primeiro dia de aula é para mim um momento único, fico ansiosa, ensaiando as palavras que vou usar, é novo e assusta, não me sentiria humana se fosse diferente.*”⁹⁵ Não obstante a pobreza material da escola e da sala de aula, a experiência de trabalho precarizado é geralmente avaliada pelos professores como possibilitadora de grande aprendizado.

“Foi lá que aprendi a cada dia desempenhar a função de professora, melhor dizendo, todas as noites, eu e outra professora que também estava iniciando sentávamos naquela mesa grande, com a nossa vontade de crescer e começávamos a planejar o dia seguinte, conversávamos sobre nossos alunos, sucessos, fracassos, trocávamos idéias e então escrevíamos no caderno o que faríamos no dia seguinte. Esta foi uma rotina constante durante cinco anos, que surte efeitos, podendo citar um deles: o conhecimento que tínhamos da realidade de ambas as salas” (Idem, p.17).

Diante do desafio de prover e conceber quase tudo, de efetivamente possibilitar uma razoável iniciação dos alunos à escolarização por meio do ensino fundamental, os professores e professoras fazem do seu ofício uma missão. Vencem os obstáculos “naturais” do descaso dos poderes públicos com a educação e se entregam ao fazer docente, transcendendo a precariedade das condições de trabalho. Apesar das dificuldades, um elemento que os impulsionava à

⁹⁴ Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.16.

⁹⁵ Idem

transformação da realidade dos alunos era a oportunidade de exercitar a concepção do processo de trabalho. A energia daí emanada parecia fazê-los esquecer o quanto eram explorados no seu trabalho. Efetivamente os professores descobriam um mundo, do qual eram sujeitos, e isto lhes possibilitava indescritível prazer. Este processo só é possível mediante a cumplicidade entre colegas docentes, conforme constata outra professora: *“A troca de experiências com os colegas que lecionavam há mais tempo que eu foi de suma importância e me auxiliou bastante nos meus primeiros anos de profissão.”*⁹⁶ Como afirma Silva (1997, p.59):

Para que os docentes, que se iniciam na profissão, aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua atividade profissional sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância profissional – o seu próprio projeto de formação continuada lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças da melhoria do seu autoconhecimento, da auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor e um professor.

A realidade expõe problemas que somente o mecanismo da troca de experiências pode ajudar a enfrentar e se possível resolver. Por isso, a interação de professores iniciantes com outros professores se constitui em alternativa de formação profissional das mais bem-sucedidas no confronto das dificuldades no processo do trabalho escolar, sobretudo em realidades educacionais marcadas pelo abandono dos poderes públicos. Independentemente das condições de trabalho do professor, as aprendizagens na prática são determinantes na configuração da docência: “Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do

⁹⁶ Professora Maria Irenilda Souza de Oliveira, 42, p.19.

sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2000, p.14).

Depois dos tropeços e lutas curtidas na solidão da elaboração dos planejamentos de aula ou na troca de experiência com colegas que se deparam com problemas similares, os professores experimentam outros desafios não menos importantes. Trata-se da ministração de aulas em salas multisseriadas, cuja existência vincula-se às circunstâncias de abandono que impunham uma contenção permanente de gastos mediante reunião de várias séries numa só sala de aula. A prática da multisseriação não representa uma invenção pedagógica fundamentada na diversidade de maturidade dos alunos, mas numa lógica imposta pela omissão do Estado, para quem uma educação pobre para o povo pobre era algo obviamente natural. Neste sentido, a fala da professora Nildene é reveladora:

“Em 1999 comecei o ano muito entusiasmada... Mas com relação à escola foi um ‘Deus nos acuda’. Fui lecionar um multisseriado de Educação Infantil (Pré-I e Pré-II) e 1ª série pela manhã e à tarde a 3ª série. Senti muitas dificuldades de trabalhar com o multisseriado porque não tinha experiência e exigia muito jogo de cintura”⁹⁷ (Professora Francisca Nildene Nogueira, 39).

Concluída a primeira experiência (em sala multisseriada ou convencional), os professores são convidados a passar por várias séries diferentes no decorrer dos anos letivos, às vezes simultaneamente num mesmo período. Esta dinâmica bastante flexível não se rege por pressupostos pedagógicos segundo os quais o professor deve experimentar a totalidade do processo escolar num determinado nível de ensino. Ao contrário, ela é marcada pelo imprevisto e praticamente ausência

⁹⁷ Professora Francisca Nildene Nogueira em trabalho denominado de Diário reflexivo, da disciplina Ação Docente Supervisionada do Curso de Formação desenvolvido pela UECE, em janeiro de 2000.

de debates pedagógicos. Nem na escola nem na rede municipal se discutem assuntos que *a priori* poderiam ser de interesse de toda a comunidade escolar: adequação da formação do professor; continuidade do processo de aprendizagem do aluno; gestão do currículo; objetivos da instituição escolar, do nível de ensino e das séries existentes na escola, etc.

A situação mais preocupante ainda diz respeito ao ensino fundamental II. Neste nível de ensino, em virtude da enorme carência de profissionais habilitados em formação superior para as diversas áreas do conhecimento, os professores existentes são obrigados a assumir um rol de disciplinas muitas vezes pertencentes a campos distintos. É comum encontrar professores que lecionam simultaneamente matérias totalmente diferentes, como educação religiosa, química, inglês.

E o quadro toma ares de dramaticidade quando as docentes são encaminhadas à modalidade de telensino, tendo de se transformar em teleorientadores de todas as áreas de conhecimento num ritmo de aula comandado pelos produtores de programas educativos da televisão. Na ausência do sinal televisivo, algo muito comum, em virtude da defasagem da tecnologia e problemas de manutenção do sistema da escola ou da TV, os teleorientadores metamorfoseiam-se em professores novamente, desta vez para substituir a exposição dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento veiculadas por diferentes personagens da teleaula.

Apesar do ingresso às avessas no setor público, numa época em que este era tomado como privado – pois os chefes políticos mandavam e desmandavam na máquina estatal, sem preocupação com prestação de contas, os demais poderes constituídos e a sociedade civil – a professora Aldenira realiza uma

leitura crítica do consenso criado pela linguagem. Segundo afirma categoricamente, que dada a precariedade do emprego que adquiriu apesar da forma convencional de um Estado caracteristicamente paternalista, não se tratou de nenhum apadrinhamento político: *“Não tinha padrinhos políticos, apenas preenchi uma vaga que não era requisitada. Se fosse cargo de apadrinhamento, teria ganhado um contrato do Estado (do Ceará); como os vários que foram distribuídos pela facção política Costa Lima.”*⁹⁸ Aqui há uma negação da facilidade do ingresso no serviço público municipal vista como um favor das elites, que em última instância, num nível mais precário da consciência, justificaria retribuição dos professores.

Contudo, a arraigada cultura política não desaparece repentinamente com o advento das reformas educacionais no âmbito nacional e delineamento de novos contornos da conjuntura local. Mesmo após derrota da oligarquia Costa Lima em 1996, ainda perdura a prática de solicitações nominais de professores para ocupar cargos, sobretudo nas zonas rurais. Os critérios de remoção do professor continuam subordinados ao Executivo municipal de plantão, via Secretaria de Educação, dependendo da sua postura mais ou menos democrática ante os que se opõem politicamente. A partir do Planejamento Estratégico de 1997, a Semear cuida de anular gradativamente a cultura da indicação, “quem indica”, e, por conseguinte, da perseguição política.

Até a efetivação do concurso público, as práticas de sugestão e indicação nominal eram explicitamente realizadas por sujeitos diversos da comunidade escolar: de diretores a alunos. Certa vez, no primeiro semestre da nova gestão, os alunos da escola da comunidade do Pedregal fizeram um abaixo-assinado⁹⁹ no qual

⁹⁸ Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.16

⁹⁹ Abaixo-assinado, com data de 14 de abril de 1997.

solicitavam à secretaria a efetivação do professor de educação física no seu cargo, argumentando o pleno desempenho de suas funções, tendo inclusive, “já” solicitado o “exame médico” dos alunos. Independente do significado da iniciativa, as contradições emergem na ação geradora do abaixo-assinado. Este se incorpora à prática social da comunidade como importante forma de luta e eficiente instrumento de pressão dos setores desfavorecidos.

Apesar da firme decisão do secretário de educação municipal em aderir à objetividade do ingresso no magistério mediante concurso público e também das relações de trabalho, a manutenção da estrutura organizativa da Semear contribuirá para a preservação do favoritismo político, pois a indicação dos gestores escolares continua sendo feita pela prefeitura, sem exigência de comprovação técnica para o cargo e ou aval político da escolha pelas comunidades escolares. Isto os torna obrigatoriamente cúmplices da vontade superior, sob pena de terem o exercício de suas funções suspenso.

A prática clientelista da indicação político-eleitoreira extinta com o concurso público para funcionários municipais é substituída por um equivalente moderno, inventado pela perspectiva neoliberal, que ratifica a pouca crença no serviço público-estatal. Ao enxugamento da folha de pagamento dos funcionários fixos segue-se a prática de contratação de pessoal terceirizado. Este, com um contrato de trabalho, passa a desenvolver atividades nas escolas públicas e receber salários por elas, sem o requisito do concurso público.

Em Aracati, assim como em todo o Estado do Ceará, este expediente foi bastante utilizado no período de 1999 a 2002. Mas enquanto no Ceará esta mão-de-

obra recebe o nome de professores temporários,¹⁰⁰ em Aracati ela é denominada educadores arte-esportistas, vinculados ao Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens. Em 2002, para um quadro efetivo de 485 professores em sala de aula, havia 99 educadores de artes e esportes nas escolas. O processo de precarização do trabalho não ocorre sem conflitos e contradições. Numa ocasião em que 70% destes trabalhadores estavam reunidos, pude presenciar a insatisfação com o contrato de trabalho.

Diante de incontáveis elogios tecidos pela Coordenação de Esportes do programa ao trabalho dos seus integrantes, concomitante à detração dos “educadores profissionais de ensino”, um educador de esportes silenciosamente escreve em suas anotações, furtivamente apropriadas pela porção de pesquisador que subsiste em mim: “Se somos tão importantes assim, por que não temos as mesmas regalias que os outros educadores têm?”¹⁰¹ Conforme se percebe, infelizmente, muitas décadas depois dos primeiros sonhos com a docência, um modesto contrato de trabalho com um salário pouco acima do mínimo legal, mais estabilidade no emprego, ainda representa uma certa regalia para grande parte da população. Parece que nem a educação nem a realidade mudaram.

Quanto à terceirização, por não se subordinar a instrumentos de controle social, este artifício da contratação fica na dependência da característica e história político-pessoal do dirigente municipal, que também, nesta questão, pode ser mais ou menos ético.

¹⁰⁰ De acordo com dados fornecidos pela Célula de Gestão Tecnológica (CEGET) da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) o quadro docente do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, efetivamente em sala de aula, no exercício do ano de 2002 era de 26.625 professores, destes 10.916S eram temporários, com contrato de vigência anual.

¹⁰¹ Encontro dos coordenadores e educadores de artes e esportes do Projeto Zumbi em 24 de janeiro de 2002.

4 OS PROFESSORES MUNICIPAIS E SEU TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os professores apresentam visões sobre o trabalho em geral e particular muito relacionadas com suas vivências. O enfoque que dão às mudanças educacionais da última década é consideravelmente, influenciado pela única experiência de trabalho num sistema municipal de ensino caracterizado por relações nada republicanas, comandadas por chefes políticos tradicionais. A esta se agrega a ideologia neoliberal na educação que chega à escola mediante um conjunto de leis que reformam o ensino fundamental.

Os significados atribuídos pelos professores à docência estão relacionados aos textos e contextos das trajetórias pessoais e profissionais de sujeitos oriundos de famílias pobres no interior do Nordeste brasileiro. Estão também ligados à estrutura e (des)organização da rede pública de ensino dos municípios, predominantes nos últimos quarenta anos, e mais recentemente nas políticas educacionais da última década.

4.1 Do trabalho em geral ao mundo do trabalho particular dos professores

Desde a infância dos professores, o trabalho está presente em suas vidas. As experiências aprendidas com os pais artesãos, pescadores, domésticas, agricultores, etc., são desenvolvidas numa perspectiva comunitária e coletiva, com vistas à garantia da sobrevivência. Na aprendizagem de um ofício, as crianças assimilam não apenas as técnicas e habilidades requeridas para a obtenção do

alimento ou transformação da natureza, mas também uma cultura que reverencia o trabalho muito além do significado de meio de subsistência, como instrumento formador da personalidade.

A referência dos professores ao trabalho é quase sempre como um valor no âmbito moral, como uma característica do ser humano, algo de profundo respeito em face da sua importância. Portanto, para os docentes de Aracati é inerente ao trabalho seu aspecto positivo e humanizador, sobretudo pelas possibilidades de minimizar a existência inumana de pobreza vivida desde a infância. Independente do valor a ela atribuído, trabalho, na perspectiva dos professores, não denigre o caráter pessoal de ninguém. Ao contrário, o enobrece.

Por isso, adjetivações como “digno” e “o valor do respeito e amor a Deus e ao próximo, mais o valor da oração”¹⁰² compõem a tríade de princípios educativos firmemente transferidos pelos incansáveis e renitentes pais. Os valores cultivados por estes progenitores na família e demais relações sociais, repassados evidentemente a todos os membros da sua prole, têm a solidez da durabilidade, e podem vingar bons frutos em gerações subseqüentes.

Para os professores, o valor do trabalho é concreto. Seu significado é amplo e constitui um alívio para muitos males, capaz de resolver ou minorar problemas relacionados a privações materiais, traumas psicológicos e desvios morais. Para expressar suas concepções sobre o trabalho, os docentes recorrem freqüentemente a ditados populares e a trechos poéticos. A professora Rocilda,¹⁰³ por exemplo, vale-se de Gonzaguinha para reafirmar seu entendimento de que

¹⁰² Professora Maria Ivonise Oliveira de Souza, 44, p.11.

¹⁰³ Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 35, p.5.

trabalho, honra e vida estão profundamente imbricados: *“Um homem se humilha/ se castram seus sonhos. Seu sonho é sua vida/ e a vida é o trabalho. E sem seu trabalho/ o homem não tem honra. E sem a sua honra/ se morre, se mata. Não dá pra ser feliz,/ não dá pra ser feliz.”* Tanto o poeta como o professor sabem da utilidade do trabalho para que o trabalhador e a trabalhadora mantenham a prole viva e em melhores condições de sobrevivência nesta sociedade onde o desemprego destrói esperanças, aumenta o desespero e fragiliza o homem e a mulher.

Valendo-se também de outro poeta, o universal Fernando Pessoa, a professora Arionélia¹⁰⁴ enfatiza a dimensão sagrada do trabalho quando realizado com carinho, quando há motivação e intencionalidade direcionadas para a prática do bem: *“E quando trabalhais com amor/ vós vos unis a vós próprios/ E uns aos outros, e a Deus.”* A idéia do trabalho docente como produto de uma relação de amor entre o educador e o educando permeia há longo tempo a história do magistério. A atividade docente ainda está impregnada de uma perspectiva missionária, marcada por predisposição para a doação da alma e do trabalho, do coração e das mãos. E por mais forte que seja a presença da dimensão econômica na vida das pessoas, os professores não se afastam definitivamente das suas convicções, nem do ideário do magistério como desígnio divino. Isto justifica o pressuposto de serem os docentes sujeitos guiados pelas “mãos de Deus”.

Nesta lógica de percepção metafísica do fenômeno da docência, o Estado é absolvido de suas (ir) responsabilidades, pois variáveis sociopolítico-culturais

¹⁰⁴ Professora Arionélia Maria da Costa Moreira, 40, p.5.

convergem para uma resignação do professorado na aceitação das condições de trabalho rotineiramente precárias e insatisfatórias. Por conseguinte, o objetivo da instituição escolar fica deveras comprometido ao justificar uma ação educativa cuja motivação está em correspondência direta com a vontade do Pai. Nesta lógica não se enfatiza a possibilidade de uma educação de qualidade atenta às premissas materiais, uma vez que a mudança do real é religiosamente alentadora quanto conformista e abstrata: *“Sei, meu trabalho é uma gota no oceano. Mas sem ele o oceano seria menor”* (Madre Tereza de Calcutá).

Embora incentivadora de práticas, por menor que sejam, voltadas para uma ética do bem, esta percepção da categoria trabalho expressa por alguns professores revela uma compreensão idealista das contradições sociais fundamentais inerentes ao modo de produção capitalista. É perceptível o entendimento do trabalho como uma atividade impulsionadora da “solidariedade orgânica” (DURKHEIM, 1983, p.31) na sociedade, daí o enfoque bastante afirmativo da sua realização. Ele é concebido como elemento que propicia à engrenagem social funcionar numa dependência mútua das diversas atividades desenvolvidas pelos homens nas diferentes funções e papéis existentes: *“O trabalho permite a realização pessoal e traz a possibilidade de desenvolver as diversas capacidades de mudanças no ser humano.”*¹⁰⁵

Em geral, o trabalho é concebido pelos professores como gerador de qualidades e de valores humanos. Portanto, é essencialmente enobrecedor. Esta apreensão difere do significado a ele atribuído por estudiosos como Marx e Luckacs, os quais enfatizam tanto o caráter alienante do trabalho na relação com o capital,

¹⁰⁵ Professora Arionélia Maria da Costa Moreira, 40, p.5.

quanto sua importância na constituição do ser social. A ideia do trabalho como possibilitador de “realização pessoal” e “desenvolvimento das capacidades” é essencialmente ideológica. É uma visão idealista, pouco científica, só possível de alguma aceitação concreta diante de contextos onde há grandes dificuldades de manutenção da vida e a conquista da sobrevivência se dá mediante baixa remuneração do trabalho.

Paradoxalmente, o professorado mostra uma visão bastante positiva do trabalho, embora desde tenra infância tenha sido obrigado a trilhar uma vida de ocupações precarizadas, a exemplo da pesca artesanal, do artesanato de palha ou renda, da agricultura de sequeiro, do serviço doméstico, etc. Esta representação otimista do trabalho está diretamente associada à formação religiosa característica do povo nordestino. Para este, o trabalho é um meio digno de prover o pão. Diante disto, constitui motivo de orgulho para um pobre trabalhador ver sua família vencer os obstáculos das privações e resistir às tentações de adquirir ilicitamente o que lhes falta à mesa. O orgulho é maior ainda quando esta superação ocorre de acordo com preceitos de obediência a Deus. O trabalho, pois, representa um ingrediente – síntese de toda uma prática de vida de transcendência dos problemas postos pelo meio, ao mesmo tempo orientado por preceitos vinculados à moral cristã.

Este trabalho em geral, desenvolvido pelos pais, professores e irmãos quando crianças, embora aparentemente desvinculado da modernidade do “país que vai para frente”, está profundamente vinculado ao projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil. Como lembra Oliveira (1987), aqui nos trópicos o sistema ganha em especificidade, sobretudo na imbricação harmoniosa e dialeticamente articulada entre o que se apresenta como moderno e arcaico na economia.

4.2 Mudança no trabalho docente referenciada na prática pedagógica

As mudanças na prática docente no Brasil decorrem das transformações estruturais do cenário capitalista apoiadas pelo protagonismo do neoliberalismo e da globalização da economia. Na educação, o contexto geral, da sociedade e do Estado, conta com a influência, de um lado, dos debates educacionais de crítica ao regime militar das décadas de 70 e 80, e, de outro, das propostas pedagógicas, curriculares e gerenciais das reformas educacionais dos anos 90. Ao se preparar para o exercício da docência, os professores recém-formados têm a oportunidade histórica de comparar os dois momentos de uma passagem, quando vivenciam o conflito de experiências pedagógicas distintas.

A consciência formada na vida e na escola é responsável pela leitura que o professorado faz da educação existente e da que se anuncia. A partir dela, os docentes manifestam tanto seu desencanto com as posturas e práticas docentes associadas ao velho e tradicional jeito de ensinar, quanto seu deslumbramento com os “novos” elementos que passam a compor a dinâmica da escola e da sala de aula.

A contraposição entre o novo e o velho é importante tanto na aceitação da perspectiva de gestão anunciada com o neoliberalismo, como para aceitação da proposta pedagógica no lugar da tradicional carreira de ensinar. Promove-se, assim, um desencanto com o velho e deslumbramento com o novo.

“Graças aos avanços e mudanças na educação, hoje, todos os educandos ficam em círculo, como é usado em nossa sala, dá a condição de igualdade ao aluno e o contato direto com os outros, o olhar, o sorriso, fazem com que o educador e educando interajam entre si, havendo uma sintonia, descentralizando a situação de poder do professor” (Professora Francisca Ilzeni de Oliveira Alves, 33, p.17).

A perspectiva de educação baseada numa pedagogia compreensiva não é tão nova no cenário educacional internacional ou nacional. Mesmo no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da educação da década de 20, referenciado no pensamento de John Dewey,¹⁰⁶ propunha uma concepção que confrontava diretamente com o tradicionalismo escolar. Este debate foi postergado o máximo possível pelas elites nacionais brasileiras, somente chegando aos sujeitos das redes municipais de ensino na década de 90, embora com alguns vieses ideológicos imanentes à racionalidade econômica neoliberal. Portanto, as idéias são novidades para os professores das redes municipais de ensino, em particular de Aracati, porque não foram experimentadas em suas peculiares realidades. Entretanto, alguns atores educacionais as incorporam como se novas fossem.

A empolgação da professora Ilzeni tem a ver com a discência por ela experimentada, da qual ficaram marcas de uma relação historicamente desvantajosa. Desse modo justifica-se sua alegria ante as inovações pedagógicas que entre outras novidades rompem com o protagonismo docente na escola. Porém, apenas o golpe na hierarquia professor-aluno não elimina os problemas escolares. Tampouco instaura a paz e a harmonia nesta relação como sugere a mencionada professora, pois uma prática de ensino-aprendizagem respeitosa e democrática não se restringe à forma: o conteúdo da democracia está também nas implicações e resultados produzidos na interação dos sujeitos.

Embora de modo geral os professores não sejam consultados no âmbito estadual e municipal sobre a elaboração das políticas educacionais relacionadas ao

¹⁰⁶ John Dewey, pensador americano, viveu de 1859 a 1952. Professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, trabalhou durante 47 anos. Em 1919, ajudou a fundar a Nova Escola para a Investigação. Seus escritos e ensino tiveram profunda influência na história da educação.

seu trabalho – o que gera certa insatisfação – não deixam eles de reconhecer a influência do novo contexto sobre seu trabalho e sua vida, principalmente no concernente à contribuição das ações administrativas no seu processo formativo. De todas as mudanças sugeridas e propiciadas pelas novas diretrizes das políticas educacionais, as mais sentidas e percebidas são aquelas que incidem diretamente sobre seu cotidiano de trabalho e suas práticas pedagógicas. Por isto, as novidades relacionadas à capacitação docente mediante cursos de formação ou assessoria técnica na organização do trabalho escolar são ressaltadas pelos professores como expressão de uma nova época:

“Durante estes doze anos de prática docente, aprendi muito através dos cursos realizados, dos planejamentos orientados pelos técnicos da educação do município, das experiências vivenciadas, da prática de projetos interdisciplinares, das teorias educacionais e de todas as informações obtidas nesta área” (Professora Edileuza Maria Ferreira do Nascimento, 34, p.18).

O protagonismo do CREDE 10 nesse processo em relação ao Baixo Vale do Jaguaribe é sentido pelos professores que ressaltam os inúmeros encontros, planejamentos e cursos de formação sob sua coordenação. Da mesma forma, a Semear é responsável por ações de planejamento e integração do trabalho escolar mediante criação de cronograma de reuniões e encontros sistemáticos. Contudo, apesar dos inúmeros cursos de capacitação, reuniões e encontros experimentados pelos corpos docentes e gestor, a estrutura escolar ainda se mantém resistente às iniciativas das políticas educacionais e às mudanças pedagógicas, conforme comprova afirmação da professora Aldenira¹⁰⁷ diante de uma proposta inovadora de avaliação da aprendizagem:

¹⁰⁷ Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.17.

“E só mudei a concepção e a prática de avaliação, participando dos encontros de acompanhamento pedagógicos mensais e a transferência de uma escola onde eu me senti livre para pôr em prática as novas idéias adquiridas nos encontros e em cursos que aconteceram.”

É inegável o papel impulsionador exercido pelas políticas educacionais na configuração de um novo comportamento na realidade escolar. Todavia, há uma resistência dos sujeitos sociais à adesão quando se percebe a marca da imposição e do autoritarismo, mesmo que este se apresente numa linguagem dissimuladamente compreensiva.

A propósito deste importante elemento do processo educativo, o entendimento sobre a avaliação da aprendizagem ocupa considerável espaço na configuração de determinada concepção de educação. Na polarização do debate pedagógico, esta aparece no cotidiano escolar como uma quase-não-avaliação, em contraposição à sua imediata identificação com instrumentos técnico-rationais de medida do *quantum* de aprendizagem. Em decorrência disto, há uma expectativa no meio docente, alimentada pela política educacional, de que ao se modificar a avaliação muda-se a escola para melhor. Contudo, segundo se observa, as mudanças propostas nos processos avaliativos, embora referenciadas numa psicologia mais humanista, se caracterizam na prática por um afrouxamento dos saberes escolares exigidos, atingindo-se resultados incompatíveis com uma educação de qualidade impreterivelmente anunciada.

A ausência de discussões políticas sobre os objetivos da escola e do trabalho docente reforça mais ainda a secundarização do papel do professor. Este, alienado da maior parte do processo de trabalho, vive o paradoxo de enfrentar a “grande onda”, indispondo-se contra os poderes constituídos na educação, ou

minimizar o desgaste pessoal e profissional, “facilitando as coisas” para os alunos, mediante construção de amigável ambiente em sala de aula. A escolha da segunda postura não se contrapõe à lógica da política educacional de centrar-se na apresentação de dados de aprovação consideravelmente otimizados.

Parcialmente esta lógica explica-se pela inadequada e imprecisa redução da dimensão política da escola a um campo estritamente pedagógico, não muito bem delineado. O Projeto Político Pedagógico é um exemplo emblemático desta metamorfose mal resolvida. Deste conjunto de repetidas letras se extrai o P relativo ao termo político, vigorando no ambiente escolar somente a referência ao Projeto Pedagógico. Mais que uma formalidade de siglas, esta mudança é carregada de significados, reveladores da inteligência dos elaboradores das políticas educacionais de adaptarem o discurso, a ideologia à realidade. Esta pretensa abrangência semântica do conjunto de todas as ações e interpretações do que acontece na escola como próprias do campo pedagógico passa a dizer cada vez menos, dispersando-se em inócuas nuvens de significado.

Daí depreende-se quanto a dimensão do pedagógico irradia-se pela escola invadindo o trabalho docente. A importância de restrito discurso sobre o pedagógico na realidade educacional nos leva a observar que ele próprio materializa-se no cotidiano escolar, passando a compor e constituir a realidade na sua abrangência (THOMPSON, 1995, p.76).

Nesta dinâmica, as mudanças no trabalho docente são sentidas pelos docentes como componente do campo pedagógico. Para os professores, a realidade na escola muda porque novas idéias da pedagogia invadem seu campo de trabalho, criticando e negando a prática estabelecida e apresentando uma perspectiva

diferente quanto ao fazer do professor. A discussão sobre idéias e perspectivas pedagógicas dominantes no cenário acadêmico da educação brasileira no início da década de 80 chega à escola muito antes das reflexões sobre o trabalho docente.

No centro das novas idéias e debates educacionais encontra-se a escola reconhecida como tradicional, questionada em todos os seus elementos característicos, sobretudo aqueles diretamente vinculados à prática pedagógica em sala de aula. Apesar da crítica ao modelo educacional, a escola local mostra-se diferenciadamente em contextos diversos: regional, pública (estadual, municipal), privada, rural, urbana, centro, periferia, etc. O discurso hegemônico da generalização da dimensão do pedagógico a homogeneiza à prática docente, apresentando-a num quadro fechado de cores sombrias, cuja ausência de vida justifica sua retirada do cenário social.

“A idéia de ‘professor sabe tudo’ era desmontada pela realidade, que nos colocava a todo o momento diante de situações diversas e complexas, exigindo de nós uma versatilidade que não estava disponível em nossos pré-conceitos estabelecidos inicialmente. As certezas tornavam-se cada vez menores e as dúvidas maiores” (Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.25).

A professora passa a idéia de que a gênese do questionamento ao mestre “sabe tudo” está muito mais na realidade onde a escola se insere do que nas iniciativas das políticas educacionais, nos conteúdos dos cursos de formação e nos debates acadêmicos. Entretanto, a compreensão parece estar invertida, na medida em que se constitui num instrumento de veiculação do pensamento hegemônico. A professora utiliza-se de um mecanismo de linguagem que encobre o nítido embate com uma perspectiva tradicional da figura do professor. Involuntariamente, por preconceito ou ausência de repertório formativo, faz uso de um artifício lingüístico

que reduz o valor do oponente, ridicularizando-o mediante o exagero de uma das suas características (THOMPSON, 1995, p.87).

A estratégia de afirmação da atividade docente desenhada pelas novas propostas pedagógicas credencia o novo modelo de professor apontando-o com toda a flexibilidade desejada num processo educativo no qual o respeito entre os atores sociais seja a tônica. Concomitantemente, ilustra-se o modelo de docente da perspectiva que se pretende desbancar, como portador de arrogante inteligência e conhecimento enciclopédico deslocado da realidade específica, ambas características indesejáveis numa relação dialogal.

Não obstante a polarização desenvolvida no debate com evidente desqualificação dos oponentes, é indubitável a ocorrência de uma mudança na prática pedagógica que incide sobre o trabalho docente. Deve-se, porém, estar atento, pois ela se faz acompanhada de ardiloso discurso que aproveita a carona da oportunidade de um período democrático da sociedade brasileira para achincalhar qualquer referência ao velho regime. Segundo se percebe, muitas vezes a crítica é lançada com tamanha ferocidade que lembra a velha máxima do futebol: “A melhor defesa é o ataque”. Com ela, banalizam-se os pontos fortes do adversário, mesmo sabendo-se das dificuldades concretas de se alcançar níveis de desenvolvimento cultural tão compatíveis.

A lacuna da nova e crítica proposta pedagógica sobre conhecimentos a ser veiculados na escola é dissimulada mediante caricatura do que a velha escola tem de mais obsoleto. O quadro do personagem merecedor de superação, o “professor sabe tudo”, traz a representação do opressor maior, segundo a ótica do anarquista russo Bakunim, para quem a “aristocracia da inteligência é a mais odiosa,

a mais desprezadora e a mais opressiva” (MORAIS, 1989, p.17) de todas. Diante de perspectiva tão desprezível, qualquer outra concepção de educação facilmente encontra caminho aberto para se credenciar como alternativa.

Deve-se, contudo, atentar para não se restringir ao maniqueísmo na interpretação da realidade, pois, por um lado, os docentes de outrora nem incorporam o estereótipo do “sabe tudo” – uma vez que suas experiências educacionais passaram ao largo da antiga escola clássico-humanista (ARROYO, 1996) – nem podem ser subestimados se for considerado o muito que extraíam de um contexto tão limitado. Ademais, os professores que fazem a escola hoje não são necessariamente exímios portadores da imprescindível versatilidade para administrar as contradições, as diversidades e problemas do ambiente escolar.

Os professores, vinte anos depois, aproximadamente, das primeiras experiências como docentes tentam compreender as mudanças que eles próprios buscavam incorporar como produto das transformações sociopolíticas e dos debates educacionais experimentados pela realidade e universidade brasileiras, respectivamente. Com um olhar envolvido, protegido por restrita perspectiva pedagógica, os professores observam as transformações do seu trabalho centrados no processo de aprendizagem de uma nova docência, esta, evidentemente, associada à prática que historicamente mais a identifica: o ensino.

“O conteúdo, as provas constando aqueles conteúdos muitas vezes extensos e não significativos para os alunos... Com o passar do tempo, os resultados desta prática não eram satisfatórios, eu comecei a me questionar, mudando a organização das provas e a relação dos conteúdos mais significativos, embora mantendo uma concepção de avaliação ainda finalista” (Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.17).

Entretanto, conforme já afirmei e com base em Sá (1996), as representações sociais construídas pelos professores sobre a escola têm tanto uma justificativa material concreta das experiências vividas, como discente e docente de primeira viagem, quanto da influência de poderoso discurso pedagógico que se afirma e se torna hegemônico, menos pelo que anuncia efetivamente de novo, não obstante o charme que o envolve, e mais pela incisiva competência na desqualificação do existente, mediante estigmatização do velho e caricaturação do tradicional.

Evidentemente a pobre escola onde estudou a professora Aldenira, na qual se inspira no enfrentamento dos difíceis desafios das primeiras experiências docentes, está marcada também pela existência de práticas indesejáveis. A possibilidade de superá-las ocorre com o tempo de experiência docente somado a oportunidades de participação em cursos de formação continuada, nos quais questiona o modelo de escola e sua perspectiva norteadora. Conforme percebem os professores, os conteúdos trabalhados no sistema educacional são profundamente apartados da realidade do povo. São produtos de uma seleção cultural (SILVA, 1999) que faz da escola importante instrumento de poder na preservação da desigual sociedade capitalista (APPLE, 1989). Isto os leva a uma atitude de resistência e construção de uma lógica de ensino que tenha a ver com os saberes efetivamente mais significantes.

“Aprendi... que o processo de avaliação vem sofrendo suas mudanças, a nota e a quantidade, por exemplo, agora vêm perdendo a sua importância para a qualidade que faz a diferença. Nesta perspectiva, procuro sempre avaliar meu educando com base nos seus acertos, e, com eles corrigir os erros. Nesse momento, eu também faço uma avaliação do meu trabalho e vejo onde preciso melhorá-lo” (Professora Francisca Ilzeni de Oliveira Alves, 33, p.25).

A nova configuração do trabalho docente, bastante identificada com o fazer do professor em sala de aula, portanto, com o aspecto pedagógico, aprofunda-se, durante a década de 90 com a ideologia neoliberal da qualidade total difundida pela sociedade e principalmente por todas as instituições do aparelho estatal. Um exemplo desta idéia da qualidade na educação está presente tanto no elevado quantitativo que a escola pode apresentar mediante matrícula e aprovação dos alunos, quanto, complementarmente, pelos processos avaliativos mais “compreensivos” que permitam livre escoamento destes números, a despeito de, num futuro bem próximo, serem obrigados a descortinar reais problemas de aprendizagem.

Não obstante as resistências concretas compartilhadas pelos professores supracitados, não se constitui regra uma oposição consciente à perspectiva conteudista de escola. Os professores muitas vezes a fazem em decorrência de limites da sua formação no relacionado a trabalhar na prática uma proposta de maior densidade científica. Também não é regra uma consciente prática docente pautada em questionamentos e seleção de conteúdos do ensino fundamental.

A avaliação da aprendizagem que passa a ser veiculada pelas políticas educacionais dando novo formato a uma prática docente menos poderosa em relação ao aluno pode ser vista sob dois aspectos. Se por um lado contribui para o aumento da insatisfação do professorado em razão da perda da sua centralidade no processo ensino-aprendizagem, por outro, encontra os professores dispostos a resistir a um modelo de avaliação burocrático e desumanizador, baseado na memorização de conteúdos geralmente insignificantes.

Neste contexto, o campo pedagógico¹⁰⁸ toma uma nova feição, adaptando-se às políticas educacionais e às gestões escolares, pois além de nortear a prática de ensino, inclusive a avaliação da aprendizagem, é responsável direto pela produção de fartos e fáceis resultados estatísticos. Ademais, contribui para apresentar o trabalho docente desvestido da sua historicidade e materialidade constituintes da sua essência.

Embora os professores analisem o trabalho docente dentro dos limites de uma prática pedagógica despolitizada, é visível sua preocupação em adicionar no seu entendimento, ingredientes humanizadores ao processo de ensino ao acrescentarem mais reflexões às suas atividades no magistério. Ao condicionar a ocorrência do ensino à existência efetiva da aprendizagem, o professorado contribui para uma evolução do seu trabalho.

Como resultado de uma atividade docente mais reflexiva, vários professores têm produzido idéias sobre a realidade educacional a partir de uma perspectiva menos idealista e mais dialética, reconhecendo a interferência de vários determinantes no êxito ou fracasso do processo educativo. O resultado deste processo é uma maior disponibilidade do professor em refletir sobre sua prática como instância mediadora que condiciona o ensino à existência da aprendizagem. Alguns docentes reconhecem os avanços da prática educativa da qual são protagonistas.

“Acerca dos conteúdos que não foram bem assimilados, proporciona atividades complementares a fim de que o aluno tenha uma boa aprendizagem. Também passei a avaliar-me através de uma reflexão contínua sobre minha atuação como professora, a criação de novos instrumentos de trabalho e de retomada de aspectos que devem ser

¹⁰⁸ Pimenta e Anastasiou (2002, p.65) entendem que a essência do pedagógico extrapola o “âmbito escolar formal e não-formal”, afastando-se, portanto, da idéia simplista da pedagogia relacionada ao “modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino”.

revidos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem” (Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 42, p.15).

Mesmo que o professor perca domínio sobre o processo de trabalho típico do modelo da escola clássica humanista, introduz novos hábitos ao novo processo de trabalho escolar, reconfigurado por ele próprio e pelas inovações pedagógicas decorrentes dos debates e das políticas educacionais das últimas décadas. Com o foco na aprendizagem do aluno, os professores passam a avaliar sua prática em confronto com os resultados almejados.

A atitude reflexiva parece ser um ingrediente muito incorporado à prática docente. Isto dá um diferencial ao trabalhador em educação pós-políticas educacionais dos anos 90 em relação aos que vivenciaram a docência antes do fim da Ditadura Militar em meados dos anos 80. Entretanto, a prática de reflexão do professor parece limitada a uma concepção de docência na qual o pedagógico é circunscrito à fronteira do trabalho desenvolvido em sala de aula. Como afirma Contreras (2002), a existência da reflexão sobre a prática, por si só, não é garantia de que desencadeará um processo de transformação, pois a radicalidade e a potencialidade transformadoras da reflexão estão diretamente associadas aos limites da visão de mundo. O modelo de profissional reflexivo apontado por Schön (1997) esbarra no conceito de docência como um conjunto de práticas aninhadas (SACRISTÁN, 1995).

Assim, a incorporação de uma postura humilde ante o fazer pedagógico, normalmente associada à reflexão desenvolvida pelos professores de Aracati, tem menos a ver com a adoção consciente de uma posição antiautoritária e mais com

uma rendição aos princípios pedagógicos veiculados pelas inovações pedagógicas que impõem perda de autoridade ao professor no processo de produção escolar.

“Hoje, sinto-me mais confiante no papel de educadora e acredito que tenho uma postura reflexiva sobre a minha prática pedagógica e busco um olhar diferente sobre o trabalho docente, descobrindo novos caminhos para a construção de mais saberes” (Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 42, p.15).

Conforme demonstram os professores em ação, seu trabalho não é somente um conjunto de esquemas práticos que se reproduz tornando a docência uma história da rotina. O trabalho docente evolui e os sujeitos diretamente responsáveis por sua realização são reais protagonistas das contradições inerentes a esse processo. Como observado, as mudanças no trabalho escolar, independente de quais caminhos trilharam, trazem não só retórica sedutora e alienante, mas também elementos de superação de uma realidade adversa ao desenvolvimento do trabalho docente e de uma prática pedagógica voltada para a emancipação social.

Na opinião de Sacristán (1995), as iniciativas político-pedagógicas tomadas pelos professores com vistas a transcender a rotina alienante e criar novas situações superadoras do quadro existente são esquemas estratégicos. O esforço de professores para moldar sua atividade em novos parâmetros, alterando a dinâmica escolar imposta pelo autoritarismo ou seduzida pela ideologia, constitui-se um ingrediente fundamental no desenvolvimento da profissionalidade docente.

No balanço sobre o desenvolvimento da sua prática, a professora Aldenira demonstra que qualidades pessoais, a exemplo da humildade, capacidade de autocrítica e compromisso, conjugadas a iniciativas das políticas educacionais de formação docente, são necessárias na construção dos esquemas estratégicos: “Sei

*que nem tudo foi acertado, cometi erros, mas acredito que estes me ajudaram a crescer profissionalmente, além dos cursos de capacitação dos quais participei e do bom senso de autocriticar, pois só mudamos quando admitimos erros.*¹⁰⁹ Afinal, por ser a sala de aula um lugar não apenas de ensino, é também importante na aprendizagem. Os professores de Aracati aprendem nas práticas de socialização informal dentro e fora da escola o que às vezes falta nos cursos de formação.

As experiências educativas e formativas dos professores provocam uma mudança da concepção de educação dos docentes e do sentido da sua ação. Há, sobretudo, um redimensionamento da relação do professor com o conhecimento escolar, objeto do seu trabalho na atividade de ensino.

4.3 As especificidades do perfil docente construído pelos professores

O significado do trabalho do professor encontra sentido na função social definida por necessidades sociais, às quais o sistema educacional deve dar respostas mediatizadas pela linguagem pedagógica. Segundo se percebe, na realidade da educação brasileira as necessidades sociais e públicas são substituídas, em grande medida, pelas necessidades privadas, constituindo-se o sistema educacional num instrumento de satisfação destas necessidades. O mercado interfere diretamente na política educacional que o interessa, promovendo uma formação técnica e ideológica dos indivíduos com vistas a torná-los mais aceitáveis na sociedade.

¹⁰⁹ Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.17.

Entretanto, a complexidade social dos sujeitos coletivos interessados no universo educacional deriva uma diversidade de expectativas em relação à escola, e, por conseguinte, de exigências associadas ao trabalho dos professores. Historicamente, o Estado espera uma ação escolar que forme indivíduos de comportamento consensual e integrado à ordem socioeconômica, enquanto os pais, além da expectativa de inserção no mercado de trabalho acompanhada de alguma ascensão social, desejam também da escola uma formação complementar aos valores familiares. Já os professores sonham ajudar o alunado a trilhar o caminho do bem a despeito da crise moral na sociedade. Ao mesmo tempo, têm expectativa de serem reconhecidos e valorizados social e economicamente pelo trabalho dedicado ensejado por sua profissão perante os alunos e a comunidade escolar.

Todavia, as expectativas sociais devem ser encaradas como demandas efetivas da realidade e estabelecem como necessidade um conjunto de práticas que devem compor a profissionalidade docente. De acordo com Sacristán (1995), esperam-se da docência práticas “aninhadas”, das mais gerais às específicas, da elaboração de planejamentos educacionais à didática do ensino, todas envolvendo dimensões políticas, administrativas, culturais, pedagógicas, organizativas e sindicais. Afinal, a trajetória de vida dos professores os levava a depositar profunda esperança na educação:

“A educação é o caminho que conduz ao saber, a um novo mundo. Ela pode levar as pessoas a obterem uma vida digna, à medida que ensina a pensar, a procurar soluções para os problemas, a compreender os fatos da vida humana, a criar e executar projetos de vida” (Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.29).

Entre as diversas práticas da profissionalidade docente, o ensino certamente é a que mais se identifica com o professor e seu trabalho. Nas

concepções de ensino mais difundidas, encontra-se a idéia de que ele se constrói no dia-a-dia da escola, no fazer cotidiano dos professores, quer se trate de um ofício ou de uma obra decorrente de habilidosa prática adquirida em anos de experiência, sem influência direta de teorias educacionais nem pensamentos hegemônicos. Na opinião de Sacristán (1995, p.78), ela se fundamenta na seguinte lógica:

Apóia-se em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no “saber fazer” dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta aceção remete para a idéia que os professores são “artesãos”, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade.

A despeito de alguma autonomia na realização da prática de ensino, deve-se estar atento sobre os limites dos saberes restritamente provenientes da experiência. Apesar do aprendizado construído pelos professores no cotidiano escolar, é insuficiente o modelo de profissionalidade produzido somente a partir das práticas em sala de aula. Therrien (1998, p.411) mostra que o saber de experiência dos professores é “o saber próprio da identidade do docente (...) construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis”¹¹⁰.

Diferente do artesão que com desenvoltura manual expressa o objeto por ele concebido, o professor põe em andamento uma prática que não lhe pertence em

¹¹⁰ Além dos *saberes de experiência*, Therrien (1998), concordando com Tardiff e Lessard (1991), identifica outras duas dimensões componentes dos *saberes docentes*, os saberes curriculares, próprios da instituição escolar cuja origem está no saber científico e, os *saberes da formação profissional e pedagógica* de cunhos teórico-ideológicos e relacionados aos saberes disciplinares provindos da instituição universitária.

exclusivo, pois na instituição escolar, além de haver objetivos seculares, independentes de vontades particulares, o conteúdo do magistério sofre a interveniência das políticas educacionais, muitas vezes alheias ao processo de trabalho escolar.

Esse ator social chamado professor-educador, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, continua desvalorizado no conjunto dos atores que mantém uma relação essencial com o saber. Diluiu-se o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente (THERRIEN, 1998, p.410).

A conjunção de práticas exercidas no mundo escolar configura o professor de uma forma tal que não há margem para concepções idealistas sobre sua figura, embora os protótipos insistam em vagar, como fantasmas, sobre a sociedade e o campo educacional. Quem de nós já não ouviu falar de professores venerados como aquele que “igual não há”? Quantas vezes soubemos de alguns poucos docentes como “o melhor” e “o maior” de todos os professores da cidade, sem adjetivos suficientes capaz de fazer-lhes justiça à imensurável capacidade intelectual para o ensino?

Poucas vezes paramos para refletir sobre os protótipos e os mitos dos “melhores” e “maiores” professores construídos pela sociedade. Segundo evidenciado, sua construção é cercada de abstrações que dificultam situá-los na concretude das relações conflituosas e contraditórias dos atores sociais presentes no universo da escola e do sistema educacional. Pesam sobre os professores imagens extremas e no limite do mundo real, cuja excepcionalidade de autoridade, conhecimento e magnitude é venerada de geração a geração, todavia, sem referência às situações concretas em que ela tenha sido acionada, manifestada.

Reproduz-se um discurso difusor de extraordinária “capacidade” docente, sem visibilidade efetiva da sua eficácia na solução de problemas.

A visão idealista do bom professor como aquele “encantado”, dominado pelo prazer do destaque que o retirou da condição humana de professor, visto como “fora de série” ou “fora de si”, não tem sustentação na realidade. Entretanto, estes entronados, endeusados têm dificuldade de falar da trajetória do seu trabalho, detalhando como ocorreu “sensacional” ação no processo educativo. Em exemplos como estes, à primeira vista, pairam dúvidas sobre sua capacidade de desenvolver uma prática amorosa, num contexto qualquer, humanamente problemático.

Esta visão é perniciosa porque o “encantado” apresenta-se como o contramodelo dos professores reais. A ênfase em arquétipos profissionais, expressão de raríssima exceção e obscura visibilidade concreta, termina defendendo a imutabilidade da realidade educacional ante a dificuldade de se encontrar os magníficos professores de imagens abundantes e vazios de práticas. Hameline (1995, p.40) corrobora esta desconfiança, ao afirmar:

No meio do pontificado intimidante dos ideólogos, do “pathos” dos militantes, do pedantismo tão freqüente dos especialistas, da contemplação narcísica dos narradores de vida, dos excessos medíocres das operações panfletárias e das mundanidades dos pedagogos de domingo, é necessário buscar um justo tom...

Os estudos sobre docência devem perseguir uma análise concreta sobre o modelo real de professor, abstraindo-o dos excessos, pois uma ação docente portadora de sentido nega uma visão idealista, e, ao mesmo tempo, opõe-se a uma prática sem controle, à mercê das turbulências, ou ainda uma ação demasiadamente segura e imune a quaisquer conflitos e contradições.

Das mistificações mais comuns relativas ao “bom professor” mencionam-se os seus espetaculares dotes intelectuais, enquanto a apologética imagem é respaldada na lógica que substitui a educação pela instrução e a formação pelo ensino, da mesma forma que restringe os conteúdos educacionais aos limites dos conhecimentos científicos. Trata-se de um “*expert* infalível”, sobre o qual Contreras (2002, p.100) adverte: “Sua prática oferece a segurança do inquestionável, a decisão unilateral e a imposição, a partir da afirmação no domínio como *expert* e na autoridade de sua posição, de seu ponto de vista de técnico-especialista.”

A idealização de tipos ideais de professores incorre em alguns exageros, e não contribui para a construção de uma identidade positiva da profissionalidade. O conhecimento na e da atividade docente constitui-se em elemento imprescindível do trabalho docente, acompanhado, contudo, de uma postura humilde disposta a discutir as reais aspirações dos integrantes da comunidade educacional, portadores de ricos conteúdos a serem, efetivamente, incorporados pela dinâmica escolar.

O educador é como um navegante que sabendo das tempestades foge do simplório caminho reto entre dois pontos e em ziguezague procura os melhores ventos que impulsionam em água turva. O bom educador, tal qual o bom navegante, é aquele que consciente das suas experiências consegue situá-las no cenário onde elas ocorrem. Como afirma Hameline (1995, p.43), “o ator instruído pela ação,¹¹¹ e por isso mesmo sensato, é aquele que, compreendendo o que de fato construiu, se liberta dessa devoção” ao pensamento linear concebido por interesses alheios aos profissionais da educação.

¹¹¹ Para Hameline (1995), a ação sensata é uma ação portadora de sentido que nega uma visão idealista, ao mesmo tempo que nega uma prática sem controle à mercê das turbulências, ou ainda uma prática demasiadamente segura e imune a qualquer turbulência (conflito).

Mas a realidade educacional é menos fantasiosa e mais contraditória. Na educação escolar, os atores educativos executam ações que às vezes não são suas, ou seja, realizam funções definidas por outras instâncias situadas acima na hierarquia institucional. Isto leva a afirmar que o sujeito da ação educativa, o professor, é somente uma variável entre outras que instrui e orienta o processo educativo. E quando ele assim se compreende, como condicionado por elementos e impulsos contraditórios, consegue efetivamente negar a linearidade da dinâmica escolar, desvendando a estrutura socioeconômica, cujos interesses se expressam em macro e micropolíticas e formando sujeitos históricos do processo educativo escolar – reais atores de desconstruções e construções de tramas.

Na avaliação dos professores do ensino fundamental de Aracati, sua atividade profissional é influenciada por fontes de práticas diversas: *“Aprendi muito através dos cursos realizados, dos planejamentos orientados pelos técnicos da educação do município, das experiências vivenciadas, da prática de projetos interdisciplinares, das teorias educacionais e de todas as informações obtidas nesta área.”*¹¹² Cada aprendizado tem implicações sobre o significado da docência: *“Graças a esses cursos e à troca de experiências com colegas, fui tendo outra visão, absorvendo a concepção de que o professor é um parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento e, portanto, deve estar atento à maneira como se aprende.”*¹¹³

Além dos aprendizados provocados pelas iniciativas dos coordenadores das políticas educacionais e pelas suas próprias “experiências vivenciadas”, os professores reconhecem o peso das idéias pedagógicas veiculadas no interior do

¹¹² Professora Edileuza Maria Ferreira do Nascimento, 34, p.18.

¹¹³ Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.19.

ambiente escolar, na sua formação docente em geral, e, em particular, na construção de uma compreensão sobre seu trabalho. É visível o quanto o ideário educacional produzido no debate acadêmico permeia a compreensão do significado de professor: “*O educador, não o professor, é aquele que sabe transformar seus alunos em descobridores, inventores, autores e criadores. E eles, certamente, saberão agradecer quando forem cidadãos.*”¹¹⁴ Como se pode observar, a polêmica acadêmica sobre a diferença entre educador e professor invade a escola com implicações sobre a identidade docente.

A visão negativa do professor como um funcionário burocrata do Estado, ao contrário do educador, portador das mais louváveis qualidades numa dialética menos contraditória possível, quase inalcançável, foi bastante disseminada nas escolas cearenses nos últimos oito anos. A referência teórica que fundamenta esta visão encontra-se em Alves (1983), citado diversas vezes nos memoriais dos professores de Aracati. As novas propostas pedagógicas valem-se do encantamento provocado pela sedutora formulação, tanto na desqualificação da escola tida como tradicional e a função docente correspondente, quanto na sua afirmação como a melhor das alternativas às mudanças anunciadas, apresentando-se, inclusive, com uma nova proposição de docência, menos burocrática e autoritária. À parte a riqueza das contribuições teóricas e reflexões propiciadas por este autor, o que tem marcado nos sujeitos da prática educativa, em especial os docentes, é a maniqueísta polarização entre professor e educador e, por conseguinte, maior dificuldade de assunção de uma identidade profissional docente.

¹¹⁴ Professora Maria Dauraci Barros, 42, p.21.

Consoante notado, a perspectiva de educador que nega a materialidade do ser professor não é histórica, por não situar a docência no interior de uma sociedade de classes, contraditória; tampouco concebe o Estado responsável pelas políticas educacionais e protagonistas na articulação dos interesses dos grupos sociais hegemônicos.

A concepção de professor e educador como significados antagônicos decorre de uma visão de escola, de currículo e do ato de ensino profundamente vinculado ao estreito limite do repasse de conhecimentos científicos a serem veiculados pela instituição escolar. Desta forma, o ensino, é compreendido como o processo de transmissão de conteúdos, na maioria das vezes, arcaico e associado a uma escola tradicional, recentemente conjurado pelas políticas educacionais, juntamente com seu principal protagonista: o professor.

No mesmo sentido, há um reforço de representação social do educador como sujeito capaz de desenvolver o processo educativo por meio da prática de pesquisa, do diálogo e da compreensão, mediante “*caminhos, métodos e técnicas inovadoras*”.¹¹⁵ Afinal, educador é aquele capaz de “*transformar seus alunos em descobridores, inventores, autores e criadores*”.¹¹⁶

Este discurso é intensamente reforçado no âmbito da gestão municipal. No Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens, cujo idealizador foi o próprio Secretário de Educação de Aracati, Augusto Jerônimo, a referência ao professor é tímida, quase inexistente (VIDA E EDUCAÇÃO, 2003). Há, portanto, uma negação da referência real do profissional da educação, linguagem, ao mesmo

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ Idem.

tempo em que se usa demasiadamente o termo educador ou para designar uma perspectiva ideal de prática escolar ou para referir-se aos novos atores temporários encarregados de difundir pela escola a alegria do esporte, da arte e da cultura. Exige-se um “educador-artista”, capaz de atuar sobre uma escola “que não se limite à fala e ao giz”. O próprio Augusto Jerônimo é claro quando entende, conforme ressaltado por Braga (1998, p.74), que direito à educação “é direito à aprendizagem, não só direito a uma cadeira com a professora lá na frente, mas direito à cultura, direito a se manifestar, direito ao acesso a todas as formas de linguagens artísticas”.

O educador, portanto, apresenta-se como o sujeito que personifica a prática ideal. É, pois, a negação do que é indesejavelmente real. Desta forma, a condição de educador nega a materialidade do professor, da sua matéria-prima e dos seus instrumentos de trabalho, nega, em última instância, o Estado e seu caráter de classe na definição da escola, na seleção de conteúdos curriculares e na construção da docência.

Observa-se neste enfoque de educador, em evidente choque com o significado de professor, forte influência do modelo de análise do estrutural-funcionalismo. Desvestida de historicidade, a idéia de educador tem dificuldade de construção e realização materiais, apresentando-se como a possibilidade desejada do “devia ser” presente no inconsciente dos professores.

Entretanto, a prática tantas vezes negada pela política educacional transforma-se em modelo de docência na ênfase das experiências cotidianas como requisito principal e às vezes único para o desenvolvimento do ensino na sala de aula. Segundo se percebe, de alguma maneira os saberes implicados na constituição do educador, embora idealmente complexos, concretamente requerem

menos esforços do que os exigidos do professor “tradicional”, obrigado a consistente aquisição dos conhecimentos científicos aptos a possibilitar segura e convincente docência.

De certa forma, há um entendimento e uma crença de que se possa, naturalmente, e, em decorrência das características humanas, sociais e culturais da personalidade do profissional do ensino fundamental, desenvolver uma prática educativa fundamentada no “aprender a aprender”, à revelia da rígida estrutura do ensino e organização escolar.

Entretanto, o professor não é somente um improvisador, assim como também não é um técnico portador de destrezas educativas formadas a partir de conhecimentos científicos ou da experiência. Ele é um profissional capaz de usar tanto o conhecimento apreendido nos cursos de formação como os saberes oriundos da experiência para desenvolver a si próprio como ser humano e como trabalhador, à revelia do “novo” contexto pedagógico imposto e regulado por práticas concorrentes, postas acima dele.

A experiência acumulada, própria e alheia, é a base para a compreensão dos casos particulares e atribuição de valores que influenciam nas decisões, na escola e na sala de aula. Todos quantos trabalham com educação realimentam-se de suas experiências:

No contexto das tradições pedagógicas situamos o significado de nossos valores, nossos critérios práticos e nossos princípios de atuação. Elas são as que nos dão a referência do que significa atuar de acordo com nossas finalidades educativas (CONTRERAS, 2002, p.127).

Contudo, a experiência acumulada não é garantia de decisões corretas. A importância atribuída pelo professorado às técnicas e aos métodos inovadores, que possibilitem à escola e ao sistema a divulgação de resultados e estatísticas mais animadoras, é reveladora de uma compreensão do papel docente articulando as políticas educacionais sintonizadas com uma sociedade de mercado globalizado.

Assim, ao assumir a materialidade das relações sociais nas quais estão inseridos, alguns professores incorporam o discurso da exigência de um profissional mais dinâmico e desenham um perfil de trabalhador da educação com as contradições ensejadas por um novo tempo histórico e pelo capital. A adoção do termo educador, ora referido, tem o viés do profissional do futuro imposto pela nova realidade, conforme demonstra a fala da professora:

“O professor hoje não pode ser apenas um transmissor de conteúdos, mas acima de tudo um profissional com competências e habilidades, precisa ser crítico, desafiador e questionador” (Professora Maria Dauraci Barros, 42, p.22).

Embora os docentes concordem quanto às exigências de um profissional competente, não evidenciam os termos desta competência. Alguns negam a função de restringir a docência à ação de transmissão de conteúdos que há tempos caracteriza a instituição escolar. Poucos, porém, definem o magistério como uma ação crítica.

Quando se imputa responsabilidades ao professor por todos os acontecimentos na escola, esquece-se ou recusa-se a entender o contexto do trabalho, e deixa-se de atentar que em geral as decisões do professor inserem-se na resolução de conflitos do dia-a-dia, nada além disso. Responsabiliza-se o professor pelo iminente e até anunciado “fracasso escolar”. Entretanto, há todo um poderoso

processo histórico que impõe a este profissional a assunção de um número cada vez maior de responsabilidades. Como enfatizado por Esteve (1995, p.100):

Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

O aumento de exigências confunde o professor sobre as competências que “necessita para exercer a sua complexa função que se lhe atribui”. Apesar da expectativa de resumir a eficácia do professor em simplesmente tocar o processo educativo à mercê das contradições com a política educacional que a fundamenta, a partir de uma adequação à dinâmica imposta, há docentes que entendem a competência sob um prisma social e enfrentam firmemente as situações conflituosas existentes na escola e presentes nas diversas práticas político-pedagógicas.

O pressuposto da competência e eficiência técnicas é uma nítida exigência de mercado, que sob os auspícios do neoliberalismo ganha contornos mais profundos. Já a sociedade em geral, e os próprios professores, em particular, primam por exigências associadas às qualidades humanas mesmo quando solicitam maior atenção das políticas públicas à questão do desemprego, por ser comprometedor de uma existência digna. Mas, entre outras expectativas, parte do professorado demanda formação e práticas educativas que confrontem a realidade educacional numa perspectiva crítica.

“Por serem pessoas humildes e manipuladas pelos políticos que estavam no poder, achavam que eram submissos a eles e que deveriam votar no mesmo partido, caso contrário, poderiam ser excluídos de algum benefício para si e para sua comunidade” (Professora Albaniza Barbosa Moreira, 41, p.8).

A criticidade advogada por alguns professores é arrefecida pela nítida disposição de colaboração com a política educacional no enfrentamento da realidade local, expressando as necessidades de uma população obrigada por décadas a temer e a subordinar-se aos ditames dos chefes políticos e cabos eleitorais, sob pena de ser excluída dos benefícios e oportunidades sociais oferecidas pelo governo municipal.

Entretanto, os professores, de origem tão humilde quanto o povo do qual emergem, detentores de experiências pouco democráticas, carregam na sua formação o medo da liberdade de expressão. O trauma de um tempo quando as oligarquias administravam a vida dos munícipes, tutelando-os e subordinando-os às práticas do clientelismo, nepotismo, favores e ameaças, persiste.

Qualquer esboço de resistência à ordem estabelecida ou à concepção política dominante no município era respondida com sumária transferência para um local de trabalho distante do lugar de moradia, como forma de retaliação, tornando-se o professor potencialmente demissionário. O mecanismo da transferência sumária era acionado com freqüência, constituindo-se num modelo de castigo de explícita violência aos direitos do cidadão, com a agravante implicação de provocar toda uma quebra de continuidade no trabalho do professor, conforme demonstra ressentida e complacente uma professora: “*A sensação de que algo ficou pelo caminho.*”¹¹⁷ Na cabeça dos professores o fantasma deste tempo sobrevive e a ameaça de um dia voltar não está totalmente afastada, o que os mantém sempre cautelosos no uso da liberdade, da crítica e do enfrentamento político às elites

¹¹⁷ Joelma dos Santos de Souza Pereira, 36, p.16.

econômicas e políticas. Afinal, a história de muitas oligarquias no poder do município lembra-lhes que tudo pode se repetir.

As dificuldades conjunturais locais no campo político são inúmeras. Sobre elas os professores demonstram conhecer-lhe a influência no seu jeito de ser cidadão e de situar-se nas relações de trabalho na escola e na sociedade. Somado a estas, existe um conjunto de problemas – cujas raízes extrapolam as fronteiras municipais – profundamente associado à estrutura social e a um Estado explicitamente de classes. Justifica-se a construção de um profissional de perfil “desafiador”, já sugerido pela professora Dauraci e reafirmado pela professora Edileuza:

“Tenho consciência de que o exercício da minha profissão é carregado de muitos e diversificados problemas, como: turmas numerosas, burocracia, salários irrisórios, drogas, escolas mal estruturadas, indiferença dos pais, indisciplina dos alunos etc., e que não é tarefa fácil enfrentar todos esses problemas e outros que virão” (Professora Maria Edileuza Correia, 40, p.30).

Os professores detectam e, sobretudo, sentem um conjunto de problemas na prática do profissional docente. Conforme percebem, tais problemas se encontram em vários determinantes, lugares e sujeitos ao mesmo tempo: na burocracia estatal (organização, estrutura e orientação) da política educacional; na estrutura social (trabalho infantil, pobreza da população, drogas e violência); na relação escola-família (indiferença e incompreensão quanto à prática de objetivos da escola, que por sua vez tem dificuldades de aprofundar uma relação com a família); na indisciplina e desmotivação dos alunos; nas precárias condições materiais da escola (salas superlotadas, ausência de material didático, carteiras e cadeiras inadequadas anatomicamente ou deterioradas); e nos profissionais insatisfeitos e

atônitos com as precárias condições de trabalho e baixos salários. Por isso, acreditam que *“as mudanças, de que o sistema escolar brasileiro necessita, devem vir juntas com as mudanças no nível da vida da população. Desse modo será possível quebrar o círculo vicioso miséria-ignorância-miséria existente no Brasil”*.¹¹⁸

A forma encontrada pelos professores de Aracati no enfrentamento dos inúmeros problemas com os quais se deparam lhes propicia um conjunto de experiências que dá ao trabalho docente característica peculiar, exigindo saberes bastante específicos. A trajetória do professor José da Silva é ilustrativa da diversidade de experiências vivenciadas pelos docentes da escola pública municipal. Após alguns anos trabalhando em escolas da zona rural e, posteriormente, ministrando aulas na zona urbana, experimentou também a diversidade quanto à seriação e modalidade de ensino: educação de jovens e adultos, 3ª e 4ª séries, aceleração, e, por último, retomo à zona rural para ministrar as diferentes disciplinas de matemática, ciências, história e religião, nos níveis de 5ª e 6ª séries na modalidade de telensino.

Na modalidade de telensino o professor se metamorfoseia em orientador de aprendizagem, devendo a um só tempo reunir competências relativas a todas as matérias científicas. Diante de freqüentes e prováveis problemas com o sinal de transmissão televisiva, o docente é obrigado a promover outra transformação. Desta vez assume o protagonismo antes atribuído aos profissionais das diversas áreas do conhecimento que a distância ministravam conferências num tempo reduzido e delimitado, a ser desdobradas posteriormente na orientação da aprendizagem. Ante a precariedade material e tecnológica do telensino, o professor se vê forçado a

¹¹⁸ Professora Maria Elizabeth Fernandes e Silva, 30, p.16.

preencher o recorrente vazio provocado por falhas nos equipamentos, exercendo uma precária autonomia, em virtude das dificuldades relacionadas à sua formação, à proposta educacional e curricular e, sobretudo, às condições de trabalho.

Para muitos professores, o início da docência no meio urbano se dá com o magistério da educação infantil. Este, em piores condições de trabalho do que o ensino fundamental, servirá, inevitavelmente, de parâmetro para uma maior resignação em relação à profissão escolhida. Diante da inexistência de uma política educacional para a educação infantil onde o trabalho é radicalmente desvalorizado, a efetivação no magistério do ensino fundamental aparece como real “espaço” de conquista *“onde o valor material e social do trabalho é profundamente diferenciado”*. A partir daí, portanto, espera-se realizar o grande sonho de ajudar o *“esposo no sustento da casa e dar melhores condições de vida à minha filha”*.¹¹⁹ O mecanismo da comparação entre realidades tão pobres e pouco promissoras economicamente informa sobre o nível de expectativa dos professores em relação ao seu trabalho e sua vida. Afinal, ante a possibilidade de melhorar um pouco, crescem o sonho e a esperança.

O sistema educacional constitui fator gerador de muitos problemas para o trabalho docente. Além da contradição entre o valor dos níveis de ensino (educação infantil x educação fundamental) convenientemente comparado por baixo, há um confronto entre as redes de ensino pública (Estado e Município) e privada. A dualidade do sistema manifesta-se na experiência pessoal e profissional dos professores. A comparação entre escolas públicas e particulares torna-se inevitável.

¹¹⁹ Professora Joelma Fernandes dos Santos Pereira, 36, p.16.

“A minha experiência profissional nos dois tipos de escola possibilitou-me traçar um paralelo entre os mesmos. Na escola pública, a carência se apresenta de várias formas: falta material didático, muitos alunos não se alimentam bem em casa, portanto produzem pouco, e a comunicação...

Na escola particular tudo é mais fácil: **temos** material didático (vídeo, sala de dança, informática, quadra de esporte para recreação, parque infantil), espaço para atividades extra classe e a comunicação com os pais se torna fácil, pois os mesmos levam e trazem os filhos todos os dias” (Professora Edileuza Maria Ferreira do Nascimento, 34, p.17).

Evidencia-se, pois, o resultado do confronto experimentado pelos docentes cotidianamente entre a pobre escola municipal e a escola particular destinada às classes médias. A convivência com as duas redes de ensino tem muitas implicações na prática pessoal e profissional do professor da escola pública. Na hora de colocar o filho para estudar, a decisão pela escola particular fica somente na dependência de uma avaliação do orçamento familiar. O professor que ensina nas duas redes manifesta preferência pela que mais se aproxima do seu modelo de escola, conjugando na primeira pessoa suas ações desenvolvidas na rede particular.

De todo modo há um entendimento de que “para ser educador é importante conhecer a dinâmica do mundo, ampliar os conhecimentos, sendo necessário também assumir a escola pública para que a mesma permaneça a serviço de todos”.¹²⁰ No meio docente é perceptível a existência de uma opção ética pela educação pública e de qualidade socialmente referenciada para todos.

As contradições se estendem no interior da educação estatal. Historicamente as redes estadual e municipal de ensino disputam um lugar no sistema público com nítida e incômoda desvantagem para a educação gerida no âmbito do município.

¹²⁰ Professora Joelma Fernandes dos Santos Pereira, 36, p.14.

Consoante se observa, oito anos após a SEDUC convencer os prefeitos a aderirem ao concurso público único, a partir da argumentação de que este possibilitaria a criação do professor “Padrão do Ceará”,¹²¹ não se verificou superação da dicotomia entre as redes municipais e estadual. Se, por um lado, houve melhoria salarial dos docentes municipais, por outro, as escolas onde eles trabalham ainda apresentam muitas dificuldades materiais. Da mesma forma, na rede estadual os avanços democráticos na gestão não inibiram a insatisfação dos professores com a imposição de políticas educacionais e redução real de salários. A realidade das escolas públicas demonstra a dualidade do sistema educacional. As contradições entre as duas redes persistem e variam, das formas de ingresso no magistério ao prestígio socioeconômico.

Os professores chegam a vislumbrar a possibilidade de superar as contradições quando enxergam o objetivo da instituição escolar de “*formar o aluno participativo, criativo, consciente de sua realidade, bem como envolver a sociedade no contexto escolar, para que haja uma **unificação** entre a escola e a sociedade*”.¹²² Os professores, independente de saber quais os caminhos que devem percorrer, sentem que as dicotomias do sistema educacional só prejudicam uma ação educacional voltada para o desenvolvimento social das pessoas que integrantes das camadas populares.

¹²¹ Ofício Circular 049/97 da SEDUC, de 7 de abril de 1997, aos prefeitos do Ceará.

¹²² Professora Arianélia Maria da Costa Moreira, 37, p.13.

4.4 O trabalho docente em simbiose com a prática pedagógica

As imposições da realidade, sobretudo às condições de trabalho e à consciência do magistério sobre os limites e possibilidades objetivas da sua ação, fazem a quantidade e qualidade produzidas pelos professores depender mais de motivações internas, consoante os valores definidos, e menos de agentes externos impulsionados pelo Estado. Enquanto a racionalidade da política educacional é fundamentalmente econômica, a atividade profissional, da parte dos professores, não é absolutamente “*só mais uma renda*”, mas também “*uma prática que desperta o sentimento fazer / trabalhar porque gosta, com o que gosta com amor*”.¹²³ Estas identificações tornam os professores importantes. Nas palavras de Nóvoa (1995, p.16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

O processo identitário do professorado com a docência não se constitui somente de objetividade. Dele também fazem parte acasos, convicções e sentimentos. A jovem professora Elizabeth, voltando-se para a profissão que há dez anos ocupa seu cotidiano de vida, faz um balanço bastante positivo do retrospecto da missão abraçada inicialmente por acaso:

“Embora não tenha sido meu sonho ser professora, hoje me sinto gratificada todas as vezes que percebo que desenvolvi meu papel de maneira correta, pois ensinar é muito mais que uma *missão* ou um *sacerdócio*, é acima de tudo um grande *prazer*, pois o meu papel é apoiar cada adolescente e ajudá-lo a se tornar um *cidadão*” (Professora Maria Elizabeth Fernandes e Silva, 30, p.21).

¹²³ Professora Joelma Fernandes dos Santos Pereira, 36, p.16.

Não obstante a prevalência de um trabalho baseado na ética, no prazer e no compromisso, é forte a presença dos ingredientes missão e sacerdócio – negados no discurso docente atual – ambos compondo a idéia de magistério como um trabalho condicionado pelo amor aos alunos. Embora haja tendência a rejeitar a idéia de missão ou sacerdócio na docência por estar associada a um discurso de negação da profissionalidade, bastante combatido pelas teorias educacionais dos anos 80, na prática cotidiana os professores demonstram-se comprometidos na realização de um trabalho docente direcionado a uma formação de pessoas com satisfatória reserva moral para o enfrentamento da degradação de valores que toma conta da sociedade globalizada.

Os docentes inserem-se num campo de visões de mundo antagônicas e desenvolvem práticas sociais, políticas e pedagógicas a partir das suas concepções e interesses em disputa nas relações sociais. Mas a atuação do professor não se define restritamente a uma relação de vinculação ao salário recebido por horas de trabalho, cumpridas em dois expedientes diários, mesmo porque a condição histórica de empobrecido não lhe possibilitaria desenvolver um trabalho docente em que o respeito aos alunos fosse a tônica de sua ação. Tampouco a dedicação do professorado ao seu trabalho e aos alunos está na razão direta da sua compreensão política, pois em face do seu distanciamento do sindicato e do partido político, seria mais desolador ainda pensar no nível de formação dos alunos.

De acordo com o observado, os valores que predominantemente norteiam a prática docente dos professores do ensino fundamental opõem-se à tendência neoliberal de subordiná-los à lógica do mercado. Apesar da escola, dos currículos, das parcas condições de vida e de trabalho, das “novas” propostas pedagógicas e das políticas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal, os professores

e professoras insistem em realizar um trabalho "melhor possível" e "dedicar o que podem" na educação dos alunos. Mesmo diante de uma realidade específica de trabalho pouco animadora e um contexto geral inquietante, os docentes trazem ingredientes essenciais que os mantêm de pé, firmes e motivados a dar o "melhor de si" no seu trabalho. De certa forma, estes concebem o significado de educação a partir da "noção de pessoa humana livre". Na opinião deles, como propõe Contreras (2002, p.76), "acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas".

Por isso que a professora Mazé diz que em várias situações do cotidiano escolar tende a "agir mais como mãe do que mesmo professora".¹²⁴ A obrigação moral é uma importante característica do professor municipal, e, muitas vezes, prevalece sobre qualquer obrigação contratual. Por outro lado, isto é revelador de quanto o professorado nos pequenos municípios do interior do Brasil se constitui docente numa situação em que o direito à educação é esvaziado e negado, contribuindo na formação de cultura profissional sob a premissa de uma cidadania demasiadamente rebaixada.

São recorrentes as afirmações dos professores e professoras de Aracati de que "é necessário ser um exemplo de vida para os alunos". Esta concepção expressa tanto o olhar introspectivo sobre si mesmos, quanto o olhar perplexo sobre a sociedade. A intenção de exemplificar aos alunos um jeito de viver revela a consciência preocupada do professorado sobre os valores incorporados pelas novas gerações, bem como uma leitura da fragilidade das instituições sociais no trabalho de formar eticamente as pessoas.

¹²⁴ Professora Maria José Barreto de Lima, p.19.

Isto demonstra que o aumento de atribuições docentes não representa somente uma consequência das políticas educacionais unilateralmente maquiavélicas de desresponsabilização do Estado. A estas se acrescenta, em certa medida, um movimento interno do sistema de valores portado pelos professores motivados pela necessidade de combate à degradação moral da sociedade. Como afirma Contreras (2002, p.85), “a intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula”.

O desejo e a ação de ser um exemplo para os alunos, para as novas gerações, demonstram carga de positividade subjetiva e firme crença nos valores por eles incorporados na família e na escola. Esta postura bastante presente nos professores pesquisados expressa uma preocupação ética favorável à formação humana demasiadamente agredida na pós-modernidade. A idéia do exemplo encontra-se no reforço de valores que o educador e a educadora julgam estar a perigo numa sociedade violenta, egoísta, competitiva e imoral. Num contexto assim, segundo os professores, os jovens são as vítimas em potencial e, portanto, a razão de uma prática libertadora que os redima:

“Me deparei com uma nova realidade. Alunos carentes, sem assistência dos pais, independentes para trabalhar e assumir desde cedo a responsabilidade por si próprio e de suas atitudes, e, sobretudo, alunos com uma grande dificuldade no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita” (Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.20).

“Tento sempre manter uma relação de respeito e amizade, embora difícil, porque o jovem de hoje perdeu a noção de valores e respeito, seja com o educador, com a escola e com a família” (Professora Francisca Cláudia Sena Monteiro, 31, p.21).

Nesta lógica onde a ausência de perspectiva social para a juventude está presente, o futuro dos educandos passa a depender totalmente "do bom exemplo", e

pode ser assimilado ou não. Com a desestruturação familiar, a vida essencial ocorre na escola, e a "boa educação" está na capacidade do professor transmitir e do aluno assimilar os bons exemplos: modelo humano ideal, valores socialmente aceitos, conhecimentos científicos escolares e prática e experiência de vida dos professores.

O compromisso com uma ética do bem requer juízos profissionais constantes sobre o que é válido e importante fazer. Na prática docente, a necessidade de decidir é constante. Em Aracati, particularmente, dada a forte formação religiosa do professorado, o julgamento de valores é indispensável na configuração da docência.

Entretanto, a importância dos valores na educação tem no professorado de Aracati alguns vieses. Embora a unanimidade dos docentes municipais entoe o coro das políticas educacionais atuais contrário às características de uma perspectiva tradicional de escola, é paradoxalmente visível uma idéia conservadora na forma de transmissão de valores e nos conteúdos moralizantes. Aos alunos, permanece o papel de coadjuvantes, atuando como objeto da ação docente, suscetíveis às ameaças morais da modernização social.

A educação, como exemplo de vida, é alimentada pelas práticas e experiências selecionadas como positivas pelos docentes (SILVA, 1999, p.47), dependendo, portanto, da sua consciência sobre a vida social e a prática profissional. Após se deparar com o quadro valorativo e social dos jovens de baixa renda, a professora Vera Lúcia expressa essa consciência coletiva: *"Descobri que o*

*principal princípio pedagógico é amar os alunos e me senti mais importante, necessária, indispensável, responsável em assumir o meu papel de educadora.*¹²⁵

Os professores vêem sua profissão profundamente identificada com os resultados educacionais formativos que sua prática pode possibilitar. Em sintonia com esta percepção, Arroyo (2000) aponta os professores como sujeitos sociais responsáveis únicos em “sistematizar pedagogicamente a formação humana”. Aqui se manifesta uma contradição da assunção como sujeito de relações de trabalho e a missão de um ser cultural encarregado de formar "bons sujeitos". Historicamente esta contradição tem sido resolvida em detrimento da primeira.

A superação, pelo magistério, do que hoje parece constituir uma visão restrita “do profissionalismo”, que já conseguiu romper, em parte, com a “da vocação”, desse modo, ainda está para ser realizada. O núcleo figurativo, fonte estável da representação da valorização social do trabalho docente, parece continuar intacto (SOUSA THERRIEN, 1998, p.123).

A preocupação de caráter ético-pedagógico presente na atividade docente não se constitui em uma declaração de amor incondicional ao magistério, e, portanto, expressão de um trabalho alienado. É, sobretudo, uma manifestação de crença em práticas e experiências vividas nas relações sociais diversas. O exemplo de vida como referência da prática docente expressa, pois, compromisso ético com a formação de um ser que como ele pode sobreviver às "tentações diabólicas" do mundo moderno e clara negação de uma docência fundamentada na racionalidade técnica.

O professorado toma para si as expectativas sociais quanto ao lócus "onde a educação acontece" e na dinâmica da roda-viva tenta assumir pedagogicamente as funções ampliadas da escola. Sem ater-se às contradições nas

¹²⁵ Professora Vera Lúcia Silva do Carmo, 39, p.20.

quais o trabalho docente está imerso, o exemplo de vida referenciado pelos professores associa-se mais a uma postura moral diante dos problemas da sociedade e menos a uma posição ética que coloque em questão os valores da sociedade vigente onde a escola está inserida. Sua preocupação com o exemplo não remete à necessária transcendência do capitalismo; fundamenta-se na expectativa de solucionar ou pelo menos reduzir a "anormalidade social" que julga ser tão prejudicial às novas gerações.

A percepção dos professores como profissionais vinculados ao mundo do trabalho é predominantemente pedagógica com forte influência de uma ética cristã. Embora não abandonem totalmente as preocupações com a materialidade do seu trabalho, é visível a assunção da docência como uma missão vocacional para a qual a vida os designou, e intensa a pedagogia referenciada no auto-exemplo de vida contrária à diabolização do mundo contemporâneo.

Desse modo, conforme Enguita (2004), fazer-se professor, em tempos incertos, numa realidade de poucas possibilidades, não é somente a concretização de um sonho, nem é uma decorrência direta do destino que se traçou. Tampouco é resultado do acaso. Há, também, um conjunto de complexas relações sociais desenvolvidas em meio às crenças e preocupações dos professores com o futuro das novas gerações.

Em decorrência do entendimento da nobre missão que o destino lhe reservou de "cuidar pedagogicamente da formação humana" (ARROYO, 2000), é perceptível a necessidade dos professores de afirmar a diferenciação qualitativa e importante da docência em relação a outras profissões. A comparação com outras ocupações enaltecendo as qualidades docentes apresenta um mecanismo de

defesa e sobrevivência do professorado ante as políticas educacionais. Representa ,ainda, uma forma de sublimação do discriminado tratamento e desprestígio econômico dos quais são vítimas. O artifício da autovalorização é freqüentemente utilizado pelos professores e simboliza uma forma de resistência à manipulação da condição missionária do trabalho docente, expressando, também, a incorporação real de um paradigma de repertório sedutor trabalhado pelas novas perspectivas de gestão do sistema educacional, da escola e do trabalho docente.

Todavia, os professores em geral não têm grandes expectativas financeiras com a atividade ocupacional por eles escolhida. Primeiro, em virtude da condição social do trabalho precário realizado num sistema municipal de ensino arcaico e abandonado pelo Estado nacional brasileiro, qualquer regulamentação no magistério inevitavelmente ocasiona melhoria, tendo em vista a situação de vida e trabalho rebaixada. Segundo, a garantia de um salário mínimo numa conjuntura de superexploração do trabalho e ou escassez de emprego e de moeda representa considerável passo na conquista da sua ascensão social ao se tomar como referência a realidade vivenciada pela maioria dos seus pais e, naturalmente, apontada como o provável destino. Por isso, a professora Dauraci manifesta-se entusiasticamente sobre sua trajetória: *“Sinto-me realizada na profissão, pois trabalho onde gosto, onde me sinto bem, o que faz com que sinta prazer em tudo que realizo.”*¹²⁶ Nóvoa (1995, p.16) confirma estas palavras ao afirmar:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

¹²⁶ Professora Maria Dauraci Barros, 42, p. 21.

Declarações desta natureza demonstram apego somente às condições materiais mínimas, e são caracteristicamente afetivas. Estas vibrações dão ao trabalho docente uma especificidade profundamente humana e espiritual que não se enquadra em modelos de análises eminentemente cientificistas e racionalistas. Assim, o prazer e a dedicação expressos por muitos professores na sua atividade profissional podem até compor um conjunto de elementos teóricos relacionados a um trabalho alienado. Esta possibilidade é corroborada pela desvinculação entre o trabalho que realizam e as contradições que permeiam o campo da educação numa sociedade capitalista marcada por um todo diverso e desigual. No entanto, esta postura de alegria e dedicação à vida e ao trabalho simples pode representar uma resistência à acomodação e à indiferença em forma de amor e compromisso com os “sem futuro”, alimentando-os de sonho, esperanças e possibilidades.

Ao se dizerem realizados com o que fazem, não obstante os baixos e inaceitáveis salários incapazes de prover a reprodução econômica e social da sua prole, os professores declaram-se tolerantes e até mesmo complacentes diante dos inúmeros problemas materiais que dificultam sua realização profissional. As reclamações e insatisfações sobre o ritmo veloz das mudanças que se anunciam são recorrentes em falas cotidianas e em escritos nos memoriais.

Desta forma, a satisfação profissional tem limites objetivos na própria realidade histórica da escola pública municipal na região Nordeste, desfavorável e desanimadora. Embora a secundarização das condições materiais do trabalho docente esteja muito presente na concepção dos professores de Aracati, ela não se constitui em regra geral. A professora Albaniza revela sutilmente a concretude do amor, deixando escapar a imbricação de sentimento e expectativa em relação ao magistério: *“Hoje, sinto-me realizada como profissional e almejo dignidade para a*

classe de professores."¹²⁷ Huberman (1995, p.38) corrobora estas palavras ao afirmar:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de anarquia, descontinuidades.

Os professores municipais sabem que apesar da regulamentação ocorrida mediante a Lei do Fundef, superando em muito a fragilidade do ingresso e contrato do magistério no período anterior, ainda está muito longe de se alcançar condições de trabalho consideradas dignas.

A "dignidade" reclamada "para a categoria dos professores" situa-se para além de preocupações econômicas. Tem a ver também com necessidades de maior participação nos processos decisórios das políticas e planejamentos educacionais ou em última instância com o poder, como aspecto da relação dos docentes com os sujeitos institucionais do processo educativo e os componentes da comunidade escolar.

Por isso há resistências ao discurso das políticas educacionais sobre os professores: "*A moda dos dirigentes e pseudoconstrutivistas consiste em culpar-nos pela falta de auto-estima dos alunos, quando tudo passa pela conjuntura de uma sociedade injusta e excludente. Teremos então que ser pai, psicólogo e palmatória do mundo?*"¹²⁸ A dignidade almejada pelos docentes pode ser simplesmente relacionada à convicção de que a qualidade e o tipo de trabalho realizado merecem maior respeito nos processos decisórios e uma remuneração que lhes dê segurança

¹²⁷ Professora Albaniza Barbosa Moreira, 41, p.15

¹²⁸ Professor José Hercílio Silvério Virgínio, 37, p.17.

sobre o futuro da sua prole. Eles sabem e sentem que o caminho da luta por melhores condições de trabalho naturalmente enfrenta dificuldades de ordem político-cultural, com os próprios colegas que não aceitam a contestação e com as instituições do aparelho estatal pouco costumada à crítica.

Na percepção dos professores, existe um movimento de gestão da escola e das políticas educacionais a distanciá-los de uma docência digna. Dona Neuza, que há dez anos trabalha na parte burocrática da escola, e por ser uma observadora privilegiada das modificações no processo de trabalho docente, particularmente quanto à autoridade do professor em relação aos outros atores da instituição escolar, nota que os docentes perdem poder e prestígio. Sobre isto tece notória indignação: “*Não se justifica tanto desrespeito ao professor, da parte dos alunos, famílias e instituições representativas dos mesmos.*”¹²⁹

A percepção do corpo docente sobre o lugar por ele ocupado no cenário educacional apresenta-se bastante contraditória. É recorrente certa confusão conceitual na superposição dos significados de trabalho docente e prática pedagógica: “*Busco um olhar diferente sobre o trabalho docente descobrindo novos caminhos para a construção de mais saberes.*”¹³⁰ A partir de pressupostos pedagógicos concebidos para a dinamização da sua prática, o professorado procura explicar seu trabalho sem demonstrar maior necessidade de situá-lo no conjunto das relações sociais.

Exatamente por tomar a prática pedagógica no lugar do trabalho docente, as perspectivas desenhadas de melhoria do magistério estão, via de regra,

¹²⁹ Professora Neuza Pereira da Silva, 66, p.11.

¹³⁰ Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 42, p.15.

diretamente voltadas para o processo ensino-aprendizagem: “*É preciso, então, que o professor também passe por processos avaliativos para refletir sobre sua prática e identificar os fatores positivos e negativos, e, a partir daí, buscar mudanças que favoreçam uma aprendizagem significativa para os educandos.*”¹³¹ Esta reflexão do educador sobre seu fazer profissional, embora localizada na dimensão pedagógica, é reveladora de mudanças na docência, não só no produto final adquirido pelos educandos, mas também de implicações no trabalho que realizam. As reflexões dos professores quanto da elaboração do memorial evidenciam estas mudanças. Sobre estas reflexões, Silva (1997, p.59) assim se pronuncia:

Este processo reflexivo ajudará o desenvolvimento do autoconhecimento, a transformação de crenças, a resolução de dilemas, o aumento da auto-estima e do autoconceito, levando os professores (formando e formador) a procurarem formas de valorização das suas práticas.

Ao serem instigados à realização de um memorial como requisito de conclusão do Curso de Formação de Professores, os docentes de Aracati tecem importante reflexão que demonstra o compromisso ético e político do professorado com um fazer profissional comprometido em proporcionar aos filhos do povo o “melhor de si” em valores e conhecimentos: “*Esta reflexão sobre minha vida fez-me observar a caminhada percorrida e a função de desempenhar bem o meu papel perante a comunidade.*” E ainda, “*com a realização do mesmo, descobri que o conhecimento deve ser buscado a todo o momento, e que dele provêm as mudanças no fazer profissional.*”¹³² Goodson (1995, p.75) ao se referir a esta situação, afirma:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, ou não permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam os indivíduos.

¹³¹ Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.21.

¹³² Professora Ivonilda Viana da Silva, 48, p.23.

A reconstituição da trajetória de vida e de trabalho impulsiona a formação de uma consciência mais profissional dos professores, expressa, sobretudo, na necessidade de promoção de mudanças na prática educativa. Tais práticas têm por objetivo a atualização de conhecimentos formativos e a aquisição de experiências profissionais, materializadas numa pedagogia concreta voltada à emancipação dos setores desfavorecidos. Os professores sabem que sua consciência sobre seu trabalho centra-se mais no pedagógico do que no político. Sabem também que ela está processualmente em construção: *“Repenso minha trajetória profissional como um desafio permanente. Somos passíveis de mudança e de interferência na realidade cotidiana, contudo, demanda tempo a construção e elevação do nosso nível de consciência.”*¹³³

Os dois conceitos, prática pedagógica e trabalho docente, estão profundamente imbricados: a mudança de um contribui para a reconfiguração do outro. Entretanto, para ocorrer efetiva valorização do professor é necessário tanto a compreensão da docência, como a conjunção de práticas sociais e ações políticas diversas, desenvolvidas em várias frentes compostas de diferentes atores sociais e interinstitucionais.

A compreensão do trabalho docente pelos professores reside na dependência de muitas determinações vinculadas à sua trajetória de vida, à história da educação escolar no Brasil, ao contexto local de desigualdade e pobreza, à formação cultural e religiosa, às características da família nordestina pertencentes às camadas populares, etc.

¹³³ Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 42, p.15.

Todavia, ainda é pouco freqüente uma consciência política capaz de analisar e situar a atividade profissional da docência na relação fundamental do capital com o trabalho, bem como o lugar econômico e ideológico que ela ocupa no desenvolvimento das tarefas do aparelho estatal. Quanto às ações políticas, as iniciativas têm se restringido praticamente aos encarregados da gestão das políticas educacionais. As transformações do trabalho docente na realidade educacional brasileira no âmbito municipal só são possíveis mediante articulada ação política dos trabalhadores e dos segmentos defensores de uma educação pública para as camadas populares de qualidade socialmente referenciada.

4.5 Valor do trabalho docente: realidade e expectativas

A expectativa de ganhar um piso salarial mínimo nacional como professor do ensino fundamental parece não concretizável. Somente a partir da Constituição de 1988 é que muitos municípios brasileiros passam a pagar um salário mínimo legal aos professores. Entre estes municípios, inclui-se Aracati, administrado, à época, pelo prefeito Kleber Gondim. Entretanto, a alegria de poder “ajudar o esposo” e “dar melhores condições de vida à filha” ainda se mantém subordinada à prepotência das oligarquias regionais. Na recondução à frente da Administração Municipal o prefeito Abelardo Costa Lima Filho decide não cumprir, como já era de costume, o artigo 7º, inciso IV da Constituição Federal, que garantia ao trabalhador brasileiro o direito de não receber remuneração inferior ao salário mínimo oficial do território nacional. Para o magistério municipal, a tão sonhada ascensão social limita-se, na maioria das vezes, à possibilidade de passar da experiência de ensino na educação infantil para o trabalho na educação fundamental.

Em meados dos anos 90 um melhor salário para o professor é posto em pauta novamente – desta vez compondo uma agenda nacional – e a empolgação com a docência recebe nova injeção de ânimo. Num contexto onde a vida vale muito a um custo tão baixo, o trabalho que, minimamente, consegue garantir uma sobrevivência aceita socialmente, rumo à dignidade almejada, constitui-se em um elemento central da sua própria vida. O trabalho remunerado conforme a lei, ao representar efetivamente uma melhoria da qualidade de vida em relação a um estágio anterior, reforça a percepção positiva da docência no meio do professorado.

“Em 1996, com a instalação da nova LDB que prevê as diretrizes e bases para a educação nacional, os professores e o ensino no Brasil passam a ser valorizados. Passamos a ter um salário digno, de maior qualidade, condições de trabalho, ambiente de estudo e o dever de desenvolver o conhecimento, a cultura e o saber sistemático, junto aos alunos” (Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 42, p.14).

Uma política nacional de educação com fortes implicações nos municípios, regulamentando o acesso mediante concurso público e, por conseguinte, objetivando o contrato de trabalho com remuneração prevista na lei, permite aos professores um sentimento de dignidade (SOUSA, 2002) que os fazem voltar-se para outras preocupações sobre a natureza e a qualidade do fazer pedagógico em sala de aula.

A empolgação com o cenário nacional de mudanças e de inovações na área de educação também se expressa em nível local, quando a população elege um prefeito de oposição, derrubando uma oligarquia há décadas no poder. O entusiasmo com as possibilidades da política educacional local se amplia, após confirmação do nome do senhor Augusto Jerônimo para a pasta de educação do governo municipal. Este é amplamente respeitado no Estado do Ceará por sua gestão na educação municipal da vizinha Icapuí, inclusive com reconhecimento do

Unicef como um dos poucos municípios brasileiros a zerar o número de crianças fora da escola, e cuja administração se identificava com o bloco de partidos de esquerda.

As duas organizações sindicais dos professores da rede pública do Estado do Ceará – Sindiute¹³⁴ e Apeoc¹³⁵ – que atuam no município de Aracati, expressarão, por seus dirigentes sindicais locais, grande expectativa em relação aos novos gestores “dignos de aplausos”. Imediatamente a representante do Sindiute no município comunica que seu sindicato tem “representação e atuação” na região e põe-se à “disposição para qualquer trabalho”¹³⁶ que o secretário deseje realizar. A fragilidade desta organização sindical é evidente nesta primeira comunicação ao dirigente da educação municipal. Em vez de apresentar-se como uma entidade disposta a organizar os professores na luta por melhores condições de trabalho, não obstante a expectativa positiva e disposição de diálogo com os novos gestores da educação municipal, o sindicato dispõe-se a contribuir com “qualquer trabalho”.

A Apeoc, bastante estruturada nos municípios do Ceará e historicamente atrelada ao aparelho estatal e aos governantes locais, mantém a tônica da colaboração, mostra-se mais uma vez disposta a uma relação de cordialidade e parceria com as autoridades gerenciadoras das políticas educacionais. Sua aproximação funcional com a gestão das políticas leva-a, logo no primeiro semestre de mandato, a enviar ofício à Semear solicitando providências no sentido de liberar os professores e funcionários “para participarem de uma reunião” cuja pauta é o

¹³⁴ Sindicato Unificado dos Trabalhadores em Educação do Estado do Ceará, entidade representativa dos professores das redes públicas estadual e municipal de ensino fundamental e médio do Ceará, constituindo-se no único sindicato dos professores filiado à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que aglutinava os mais combativos trabalhadores organizados. Os trabalhadores mais identificados com o Sindiute localizam-se na cidade de Fortaleza.

¹³⁵ Associação dos Professores em Educação do Estado do Ceará, cuja base são os professores da rede pública de ensino estadual e municipal.

¹³⁶ Ofício do representante do Sindiute no município de Aracati dirigido ao secretário da Semear, no primeiro semestre de 1997.

“Fundef, a LDB, concurso público para professores”. De acordo com dados coletados, as discussões destas temáticas ocorreram numa perspectiva menos crítica e mais funcional.

O impacto da “boa nova” há tempo aguardada, com surpreendente satisfação de ver o “coronelismo” no sistema educacional, tido como eterno, desmoronar-se, leva muitos profissionais num primeiro momento a serem pouco críticos, muito receptivos e até complacentes com o *novo* que surge nos cenários da educação nacional e local.

Entretanto, o entusiasmo não se manifesta somente na disposição de integrar-se às iniciativas das políticas educacionais da Semear. Diante da pouca expressividade e ou combatividade das organizações sindicais atuantes no município de Aracati, emergem dos locais de trabalho ações políticas espontâneas, de caráter crítico e reivindicativo. A grande expectativa dos professores do Colégio Municipal de Aracati em relação aos novos gestores os encoraja a mostrar a problemática situação do magistério naquele momento: condições de trabalho pouco estimulantes; salários defasados em relação a municípios vizinhos mais pobres; crescimento da carga horária de trabalho com aumento de atribuições, etc. No documento¹³⁷ aos novos gestores, os docentes alertam, sem meias palavras, que “profissionais insatisfeitos só produzem frutos estragados”, e lembram peremptoriamente que a qualidade de ensino possa ser uma valorização profissional, apontando o simples, o óbvio: “Seres humanos precisam de uma remuneração condigna com sua profissão”.

¹³⁷ Texto elaborado pelos professores da maior escola da rede de ensino do município, o Colégio Municipal de Aracati, em 18 de abril de 1997.

Os professores do Municipal realizam espontaneamente o que seria próprio das organizações sindicais: apresentam um conjunto de propostas de ordem político-administrativa e salarial. Reivindicam a criação de um departamento que atenda aos professores com “rapidez e eficiência” nas questões referentes às condições de trabalho, além de legalização da ampliação da carga horária e presença mais efetiva do Secretário de Educação nas escolas. Exigem ainda a “equiparação do valor hora/aula praticada pelos municípios vizinhos; gratificação do ‘Pó de Giz’ para quem está em exercício docente; calendário fixo de pagamentos; isonomia salarial de profissionais do 1º e 2º graus, com diferenciação de salários segundo o nível de formação acadêmica do professor”. Estas últimas propostas como embrião do Plano de Cargos e Carreira da Semear, aprovado em 2000, mas ainda não efetivado até o ano de 2004, apesar de ser uma exigência do processo de municipalização iniciado em 1997.

Assim como os professores do Colégio Municipal expressam a crença no novo tempo por meio de um inconformismo latente, materializado num conjunto de reivindicações históricas que acreditam ser possível realizar com a nova gestão municipal, no interior das escolas da rede municipal como um todo, desenvolvia-se uma dinâmica de trabalho crítico-transformadora. Em reuniões dos coordenadores educacionais do município com o conjunto do corpo docente das escolas, pude observar que os textos que norteavam as discussões e preparação dos encaminhamentos pedagógicos sugeriam a necessidade de superação da realidade posta, mediante o reforço do trabalho em equipe e coletivo, com vistas à promoção individual e social, pessoal e profissional dos atores educacionais.

Não obstante a postura crítica assumida por parte do professorado municipal, os docentes na sua totalidade canalizam suas expectativas, sobretudo,

para a nova conjuntura educacional do país. Para os professores, o que se enunciava no âmbito nacional provocaria imenso impacto na pobre realidade da educação municipal do Nordeste brasileiro, cuja regra geral era os municípios não cumprirem as exigências legais de um salário mínimo nacional.

A Lei do Fundef no ano de 1996, que fundamentalmente propõe nova lógica de redistribuição de recursos para a educação fundamental, elevará a média salarial dos professores destes municípios, o que provocará grande receptividade no meio educacional e na sociedade em geral. Segundo dados do IPEA/DISOC (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ Diretoria de Estudos Sociais),¹³⁸ o salário médio dos professores brasileiros do ensino fundamental da rede pública que no ano anterior à Lei do Fundef, 1995, era de R\$ 460,00, no ano posterior à aplicação da lei, 1998, correspondia a R\$ 668,00, um aumento, portanto, de 45%. Na região Nordeste, percentualmente, a elevação salarial é maior ainda, 67%, e o salário médio passa de R\$ 278,00 para R\$ 465,00. Entretanto, apesar da política salarial docente trazer aspectos positivos, as reformas educacionais impõem medidas alheias à vontade da comunidade escolar, porém articuladas a diretrizes gerais do grande capital.

Inserida na lógica da descentralização neoliberal e a pretexto de reduzir a distância que separa a escola pública da população, a política educacional dos anos 90 apresenta a municipalização da educação como panacéia capaz de pôr fim ao fracasso escolar, sob a argumentação de que a proximidade administrativa dos municípios à escola e, por conseguinte, de 100% dos seus problemas os torna mais aptos a conhecer e apresentar soluções concretas às populações pobres que a

¹³⁸ Informação retirada em julho de 2004 do site: www.dhescbrasil.org.br sobre Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.

freqüentam. Supostamente o município torna-se mais suscetível às pressões sociais pelo direito à educação e mais apto e ágil do ponto de vista gerencial. Num movimento sincronizado, a escola abre-se internamente a uma maior participação da comunidade na resolução dos problemas da educação pública. Todavia, esta lógica de raciocínio omite, para melhor se credenciar, que tanto a municipalização quanto a democratização da gestão se inserem num processo de desconcentração do gerenciamento e desresponsabilização do Estado nacional e neoliberal com a educação. Bruno (2001, p.41) interpreta estes acontecimentos na rede pública de ensino como:

Adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola assim como processo de trabalho dos educadores envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo.

O fenômeno da municipalização não alterará a desigual relação entre a docência pública nos níveis estadual e municipal. Como desdobramento mais visível, verifica-se o aumento da responsabilidade do município na gestão do ensino fundamental e educação infantil, com retirada gradual do Estado numa situação que já era precária, passando a se concentrar prioritariamente no nível médio de ensino. Diante disto, a regulamentação dos recursos para a valorização do professor do ensino fundamental, mediante Lei do Fundef, bastante esperada e efusivamente comemorada, vai pouco a pouco perdendo força e significado no meio docente.

Todavia, conforme se nota, gradativamente o deslumbramento inicial vai desaparecendo em razão das dificuldades históricas da elite brasileira quanto à efetivação de leis relativas à melhoria das condições de vida e de trabalho e da implicação destas na educação do povo pobre. Efetivamente, o Fundef tem um

apelo populista de melhoria das situações miseráveis na educação, sobretudo no interior do Nordeste brasileiro. Com este apelo é, pois, usado como peça de campanha eleitoral para o segundo mandato presidencial do governo Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, o próprio governo FHC, que cria a Lei do Fundef, irá infringi-la no referente à remessa de recursos prevista nesta lei. No final do seu segundo mandato em 2002, a dívida acumulada do Fundef com Estados e Municípios atingia a soma de quase dez bilhões de reais,¹³⁹ embora o valor mínimo do piso salarial pago aos professores das redes públicas se mantivesse inferior ao determinado pela mencionada lei. Da mesma forma, até início de 2004, os Planos de Cargos e Carreira da quase totalidade dos municípios cearenses, apesar de aprovados nas câmaras municipais, não haviam saído do papel, embora fossem pressupostos de validade legal do Fundef.

A despeito das artimanhas de uma lei com nítido propósito eleitoral, acompanhadas de pesado marketing social no âmbito nacional e estadual, os professores do ensino fundamental observam um descompasso entre os “mundos e fundos” anunciados e o número de alterações concretas da realidade escolar. Diante da situação, eles alertam os governantes e gestores das políticas educacionais sobre a persistência de problemas, e manifestam suas insatisfações com as condições concretas de trabalho, mostrando assim indícios de ruptura com o clima de euforia docente que contaminara a escola a partir das promessas transformadoras do Fundef. A fala de uma professora evidencia esta insatisfação:

“Falta ainda, por parte dos governantes, a valorização econômica dos profissionais de educação, somos mal remunerados em todos os níveis,

¹³⁹ De acordo com a Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, a diferença entre o repasse da União para o Fundef e o valor previsto em lei até o ano de 2002 já atingia R\$ 8.919.466.900, dívida concreta que a União contraiu com Estados e Municípios. Site: www.dhescbrasil.org.br.

pois o que ganhamos mal dá para atender as nossas necessidades básicas. Nosso salário não permite sequer comprarmos livros ou participar de eventos para nos atualizarmos” (Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.20).

Os professores vão percebendo que a sonhada redenção da educação via Lei do Fundef, tão prometida, não acontece. Apesar de num primeiro momento eles terem sido levados ao empolgação, seguido de resignação e conformismo à nova situação, enaltecida em relação à precariedade e à pobreza de uma conjuntura recente, vão gradativamente se dando conta da fragilidade da política educacional destinada ao trabalho docente. Segundo observam, a remuneração da sua mão-de-obra, na maioria dos casos, principal fonte de renda familiar, não corresponde efetivamente ao valor do seu trabalho e das suas crescentes necessidades de qualificação. Além disso, mantém-se distante do propalado pelo marketing oficial.

Todavia, a efetiva valorização do trabalho docente parece não ocorrer enquanto os professores da educação fundamental do sistema público de ensino não se unirem em organizações sindicais e políticas capazes de levar à frente suas reivindicações, com o apoio da maioria da população. Para os dirigentes educacionais, a docência desvalorizada não parece significar um grande problema da educação do país. Eles até reconhecem “a premência da valorização da profissão docente por meio do estabelecimento de condições dignas de trabalho e incentivos a um melhor desempenho profissional”, porém, na hora de enfrentamento da questão, escolhem o velho caminho da formação como redentora de todos os males.

Na conferência regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades,”¹⁴⁰ realizada em Brasília e organizada pela Fundação Victor Civita, no período de 10 a 12 de julho de 2002, com participação de representantes dos ministérios da educação de vários países, é evidente a secundarização do trabalho docente em prol da formação. Somente um ponto dos quatorze integrantes das recomendações presentes no documento-relatório menciona diretamente a necessidade de políticas integrais com “incentivos para criar uma verdadeira carreira docente”, enquanto os demais se relacionam a políticas de formação de professores. Como se pode observar, a importância atribuída à questão do trabalho docente é proporcional à abstração das recomendações, em forma de quase omissão, não obstante o reconhecimento da situação.

Talvez uma das justificativas para a dissimulada preocupação com o valor do trabalho docente seja o fato de que 52% dos 1,4 milhão de docentes brasileiros do ensino fundamental possuem somente a educação secundária.¹⁴¹ Outra provável justificativa, talvez mais concreta, são os estudos do Banco Mundial que apontam um aumento dos custos deste nível de ensino na ordem de 22% (e até 73% nas redes municipais rurais) em relação aos salários de 1998, se os municípios puserem em prática o que determina a Lei do Fundef sobre o Plano de Cargos e Carreira. O raciocínio é o seguinte: enquanto se prolonga a política de formação, se adia a cobrança efetiva de aplicação do PCC, e, portanto, o aumento salarial tão reclamado

¹⁴⁰ Conferência regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”. **Ofício de professor na América Latina**. Unesco. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004. Disponível em www.fvc.org.br

¹⁴¹ Estudo patrocinado pelo Banco Mundial. DELANNOY, Françoise. **Os docentes brasileiros: preparação, desenvolvimento profissional e incentivos – elementos para um marco estratégico**. Disponível em fdelannoy@worldbank.org

fica sempre para depois. Ao analisar as recomendações gerais do BM para a educação, Torres (2000, p.166) observa que:

O tema salarial constitui o tema mais evitado e escorregadio de toda a argumentação. O BM insiste em que o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar. O argumento-enganoso, já que nenhum insumo por si mesmo, e de maneira isolada, tem efeito sobre esse rendimento.

A separação da produtividade escolar do *quantum* de remuneração do trabalho docente reforça a idéia de um compromisso educacional desvinculado das relações concretas de trabalho, enquanto os sujeitos sociopolíticos responsáveis pelo novo planejamento educacional valem-se do discurso de uma cultura sacerdotal da docência ainda muito forte na sociedade contemporânea.

4.6 Os professores em face das atuais reformas educacionais

Para se entender as implicações das reformas educacionais dos anos 90 na vida e no trabalho dos professores da rede municipal de ensino do Nordeste brasileiro faz-se necessário saber sobre o cenário no qual são obrigados a cumprir suas funções. Em seus memoriais, os professores de Aracati viajam no tempo e explicam à sua maneira o contexto educacional no qual iniciaram a docência:

“Antigamente havia flexibilidade demais e muita demanda na área de educação, admitindo-se pessoas sem ainda terem concluído o 2º grau, hoje ensino médio. Isso se dava por vários motivos: salários baixos, o que fazia as pessoas não quererem ser professoras; apadrinhamento de certos políticos, que conseguiam empregos nas instituições públicas em troca de favores (voto); demanda de professores capacitados, insuficiência de corpo docente nas escolas, etc.” (Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.19).

A retrospectiva retrata um verossímil quadro do funcionamento da educação no sistema público municipal de ensino no Brasil. Entretanto, o passado de “antigamente” ao qual se refere a professora Irenilda não é tão distante assim: remonta aos anos 70. Já no período anterior à década de 60 o povo foi mantido distante da escola, literalmente excluído da oportunidade de cursar a educação básica, inclusive a da rede pública, reservada aos segmentos das camadas médio-altas e das elites.

O contexto de “antigamente” corresponde a um tempo passado que a referida professora chegou a vivenciar, historicamente após a promulgação da Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, quando o fenômeno da democratização do ensino se expande, possibilitando às camadas populares acesso, primeiro ao ensino primário, e, em seguida, a toda educação fundamental. Entretanto, segundo Arroyo (1996), a expansão da educação pública para os filhos do povo, sob responsabilidade do Estado, não se deu sob as condições humanas e materiais necessárias ao desenvolvimento de um ensino com padrões mínimos de qualidade. Desse modo, não passa despercebido aos professores que a política educacional fez uso somente de paliativos no enfrentamento de pontos de estrangulamentos apresentados pela massificação de ensino não planejada. Evidencia-se o descompromisso com a educação do povo nas regiões pobres, a começar pela utilização combinada das velhas estruturas políticas do poder local, nas quais os coronéis e cabos eleitorais regionais ditavam a funcional dinâmica do Estado.

Na segunda metade da década de 70 e por toda a década de 80, há fecundo debate educacional sobre o “fracasso escolar” de políticas públicas bastante promissor, mas o tempo se encarrega de mostrar suas fragilidades em inúmeros e

graves problemas. A riqueza das contribuições pedagógicas gestadas neste período por educadores e teóricos brasileiros depara-se com uma nova ordem econômica liberal, que como uma onda avassaladora fragiliza as tentativas de iniciativas e de políticas públicas no âmbito do Estado nacional.

A década de 90 será emblemática quanto à reestruturação dos Estados nacionais e à adequação dos seus respectivos sistemas educacionais ao contexto do neoliberalismo e da chamada globalização das economias regionais. Os atores da educação escolar no Brasil enfrentam poderoso e astuto adversário externo. Este, à revelia de suas vontades, saberes, debates e experiências, impõe-se na tentativa de subjugar-los na lógica do pensamento único concebida por engenhosos arquitetos da gestão transnacional do capital.

A partir da I Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, um arsenal de recomendações educacionais é enviado a cada país do mundo, sobretudo aos mais devedores, pertencentes ao Terceiro Mundo. Estes, atentos à capacidade de defesa e de agressão das fortes nações capitalistas na preservação dos contratos de dívidas externas, somados ao nível de dependência aos recursos das instituições financeiras internacionais, são obrigados a entender cifradas mensagens do condicionamento entre o acesso ao seu precioso e desejado dinheiro e a aplicação das diretrizes propostas.

As recomendações em forma de pacotes não se atêm somente à adequação de medidas nos campos macroeconômicos e educacionais. Há também deliberada interferência no conteúdo de cada reforma a ser implementada nos diversos campos de atuação e alcance das políticas públicas. Propõe-se criterioso acompanhamento e controle dos processos decorrentes destas políticas.

Desta forma, uma única diretriz tem efeito multiplicador em muitos países. É assim que acontece no campo educacional. No decorrer da década de 90 irradia-se uma diversidade de iniciativas legais na área de educação por todo o planeta, como se representasse uma coincidência espetacular. No Brasil, diante da instabilidade política e ampla mobilização social, que culmina com o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, os ajustes institucionais e legais na área da educação são inaugurados somente na metade da década.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito no final de 1994, será o artífice desta nova ordem mundial no Brasil. Ele irá promover profunda reestruturação do Estado brasileiro, inserindo-o sobremaneira na perspectiva neoliberal capitalista. Privatiza, então, empresas estatais como jamais ocorreu na história do Brasil, estendendo a lógica da macroeconomia a uma “modernização” da gestão educacional, aprovando e regulamentando leis supostamente necessárias à inserção do país no mercado globalizado. Aos olhos dos organismos financeiros internacionais, as novas exigências globais impunham modificações substanciais no sistema educacional não contrastantes com um Estado de menor tamanho. No espectro da contenção de gastos públicos, prevalecem, assim, tímidas e cautelosas políticas, em geral subordinadas à preservação de compromissos assumidos com credores e instituições financeiras externas.

A reestruturação do Estado brasileiro, preconizada pelo então ministro do Planejamento, Administração e Modernização do Estado, Bresser Pereira, difundiu-se rapidamente, alcançando de imediato a área de educação. Em setembro de 1996 é aprovada a Emenda Constitucional 14/96, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Entre outras disposições, define sobre

recursos financeiros para a educação e pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/96). Em 1997 também são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais. A estas leis segue-se um conjunto de orientações político-pedagógicas responsáveis por nova perspectiva de gestão na escola e no sistema educacional.

O cenário de novidades legais e o desenrolar das cenas que se sucedem são acompanhados atentamente pelos municípios e particularmente pelos setores vinculados à área de educação, historicamente mantidos alheios às decisões das políticas educacionais centrais. As leis que enunciam a regulamentação dos recursos financeiros destinados à educação fundamental, estabelecendo obrigações à União, aos Estados e aos Municípios, são recebidas pelos professores com bastante entusiasmo. Em face da flagrante desobediência à Constituição Federal, prevalente nas redes municipais de ensino no Nordeste brasileiro, a determinação legal que impunha um salário docente nunca inferior a trezentos reais, quando o piso mínimo nacional era inferior a duzentos reais mensais, e a obrigatoriedade do concurso público representavam uma ruptura do grilhão que mantinha o magistério público municipal subordinado ao poder local por fortes e indesejáveis laços pessoais.

A objetividade das leis ao definir regras de gestão financeira e de recursos humanos, a propiciar impessoalidade às relações institucionais, mesmo que posteriormente não cumpridas integralmente, conforme prometido e alardeado, é bem vista pelos professores: *“Em 1996, com a instalação da nova LDB que prevê as diretrizes e bases para a educação nacional, os professores e o ensino no Brasil passam a ser valorizados. Os professores passam a ter um salário digno, de maior*

qualidade, condições de trabalho e ambiente de estudo” (Professora Rocilda Rodrigues da Silva Filha, 42, p.14).

Embora as leis estejam inseridas numa lógica de reduzida autonomia profissional e articulada a menor soberania nacional, o entusiasmo dos professores tem base concreta. De todas as novidades legais, a Lei do Fundef é a que causa maior empolgação, conforme percebe a citada professora: *“É um passo importante para uma implementação de uma política mais redistributiva, objetivando corrigir desigualdades regionais e sociais.”*¹⁴² Apesar da nova lei não adicionar recursos financeiros, estando, portanto, nos limites de uma “política redistributiva” entre regiões ricas e pobres, o marketing que a acompanha a sugere como uma medida que promove injeção de novos recursos, haja vista a relativa melhoria do acesso ao ensino fundamental e do aumento nos salários dos professores no Nordeste, divulgados pelo primeiro balanço do Fundef.¹⁴³ Este entusiasmo tem raízes na realidade social e histórica da região cuja pobreza se estende à rede municipal de ensino e às frágeis leis que a regiam.

O entusiasmo da quase totalidade dos municípios nordestinos com o Fundef é justificável também porque a ele está vinculada a possibilidade legal da maioria dos professores, de formação leiga, efetivar o sonho de fazer um curso de nível superior. Aliás, é a concretização de um sonho e a realização de uma expectativa há tempos acalentada que levam a professora Dauraci¹⁴⁴ a avaliar

¹⁴² Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.23.

¹⁴³ Conforme o primeiro balanço do Fundef (1999), divulgado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, considerando todas as redes de ensino e os níveis funcionais, o impacto do Fundef teria provocado um aumento médio de 129% na remuneração dos professores e acréscimo das taxas de matrículas nas redes municipais brasileiros. INEP. **Balanço do primeiro ano do FUNDEF**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10. mar. 2004

¹⁴⁴ Professora Maria Dauraci Barros, 42, p.19.

positivamente o Fundef porque com ele “*abre-se a possibilidade de implantação de uma política educacional que invista na formação do docente*”.

Apesar dos ganhos efetivos na remuneração do professorado em determinadas regiões do território nacional, há também elementos concretos para uma desilusão do meio docente. A ostensiva propaganda oficial do Fundo, veiculada maciçamente nos meios de comunicação de massa e nos sistemas públicos de ensino, leva os professores e a população em geral a acreditar que se tratava de uma política de ampliação de investimentos na área de educação como um todo. Ademais, não imaginavam que a centralização federal dos recursos imporia contingência de atraso no repasse de dinheiro a Estados e Municípios e, por conseguinte, na diminuição do piso salarial inicialmente enunciado.

Com efeito, há uma ampliação dos recursos, localizada, porém, nos Estados nordestinos. Entretanto, tomando a política educacional no seu todo, a injeção de investimentos não se realiza. A existência desse “equilíbrio” contábil é compreendida na matemática dos que ganham e dos que perdem. Conforme Davies (1999, p.14), a “conseqüência disso é que só os governos que ganham poderão desenvolver o ensino, mas não os que perdem. Isso não significa, no entanto, que os ganhadores irão desenvolvê-lo”. Uma prova de que não necessariamente a população e os professores nordestinos ganham e se beneficiam com um desenvolvimento do ensino é o surgimento de diversas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) em vários Estados para apurar os desvios de verbas do Fundef, mediante falsificações de rubricas, notas fiscais e gastos. As CPI também revelaram problemas com espertos empresários profundamente articulados à corrupção dos poderes locais que proporcionam aos municípios onerosos cursos de formação de professores faz-de-conta ou até mesmo inexistentes (CEARÁ, 2000). A CPI do

Fundef nos municípios do Estado do Ceará revela um outro lado frágil da lei: os mecanismos de controle, fiscalização e punição para os que usurpam e se apropriam dos recursos públicos.

Entretanto, o município de Aracati aproveitará diferentemente as oportunidades criadas pelas leis nacionais, demonstrando agilidade na informação do novo cenário e no desdobramento de políticas. As exigências da LDB quanto à formação dos professores e o compromisso da Prefeitura Municipal, por sua Secretaria de Educação – a Semear – culminaram no convite à Universidade Estadual do Ceará para a celebração de convênio referente a um Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental em nível superior, envolvendo todo o corpo docente da rede municipal.

A Semear demonstra extremo cuidado no formato do curso, reunindo, inclusive, todos os professores do ensino fundamental para decidir sobre o tempo de duração. Contudo, a exemplo do ocorrido com todos os municípios brasileiros, a informação sobre a necessidade da sua realização imediata chega meio atravessada em forma de contra-informação, como demonstra uma professora: “*Se os professores não conseguirem fazer o curso superior estarão excluídos de sua profissão.*”¹⁴⁵ Portanto, além do sonho acalentado por muitos de ingressar num curso universitário, há o temor das novas exigências e penalidades “presentes” na LDB e no Fundef, caso não se enquadrem pessoal e profissionalmente de imediato às condições e imposições legais.

Na verdade, o artigo 7º da Lei nº 9.424 do Fundef, que dispõe sobre a remuneração dos professores com base no montante de 60% do Fundo, é

¹⁴⁵ Professora Vânia Barbosa da Silva, 39, p.18.

categorico no seu parágrafo único: “Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo na capacitação dos professores leigos na forma prevista no Artigo 9º.”

§ 1º - Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos; - § 2º - Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes; - § 3º - A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração (BRASIL, 1996).

A interpretação precipitada, superficial e equivocada da determinação legal provoca de um lado a correria dos responsáveis pela gestão estadual e municipal para se enquadrar imediatamente no disposto pela lei, e, de outro, o desespero dos professores leigos que viam a possibilidade de todo o esforço de uma docência municipal, enfim regulamentada, ir por água abaixo. De certa forma, as gestões municipais sabem o que fazem, pois ao efetivarem a imediata formação dos professores leigos dos seus municípios estão se aproveitando da brecha da lei que os favorecem a usar parte dos 60% destinados aos salários dos professores, ou seja, os próprios professores, nesse período, acabam financiando sua capacitação (MENDES SEGUNDO, 2003). Depois dos cinco primeiros anos, a partir de 2002, a lei restringe a possibilidade de capacitação de professores leigos utilizando-se a parcela dos 60% do Fundef. Recomenda, portanto, que os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do magistério devem ser agora financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo.

Todavia, consoante se pode observar, não havia razão para a histeria que toma conta da realidade educacional como um todo após a promulgação da Lei do

Fundef sobre a urgente necessidade de formação dos professores em nível superior. As leituras superficiais da lei, a pressa das instituições e o desespero dos professores abrem campo fértil para os ganhadores de dinheiro fácil, ávidos por infalíveis oportunidades de negócios sem qualquer preocupação com uma formação docente de qualidade.

Na verdade, a lei não menciona a formação superior como exigência do exercício do magistério, tampouco faz referência ao impedimento da docência para os professores leigos. A alusão à extinção aparece como uma consideração e não como uma determinação decorrente da capacitação de um período de cinco anos. A não habilitação do professor em conformidade com a lei o impede de inserir-se no Plano de Cargos e Carreira de um quadro permanente, mas não o leva à demissão. Na prática os Planos de Cargos e Carreira surgidos como condição para os municípios participarem do Fundef demonstram ser uma dessas exigências legais sob condescendência do Estado, que assim agindo repete historicamente sua habitual flexibilidade quando efetivamente é a regulamentação da profissão docente que está em questão. Até o final do ano de 2004, a quase totalidade dos municípios cearenses não tinha ou não punha em prática o Plano de Cargos e Carreira dos professores, estando o município de Aracati também incluído nesta estatística.

A euforia com as novidades institucionais entrará em contradição com um problema muito comum às leis do Brasil: a ambigüidade. A Lei do Fundef, além de não ser suficientemente clara, é complexa, e exige conhecimento de variada documentação contábil e rubricas relacionadas à aplicação de recursos de difícil apreensão, até mesmo para os dirigentes da educação no âmbito estadual, e mais ainda para os sujeitos da comunidade escolar que compõem os Conselhos Escolares e não tiveram formação específica em recursos financeiros da escola. A

lei não contempla mecanismos de controle social nem instrumentos que obriguem os Poderes executivos à sua aplicação em todas as instâncias, sendo omissa quanto aos processos de punição aos infratores.

Não obstante os problemas apresentados, desde sua concepção, o Fundef contribuiu para despertar nos professores o interesse por questões vinculadas ao financiamento e orçamento educacionais. Tem o mérito também de suscitar nos profissionais da educação a expectativa de melhoria salarial e certa mobilização para consegui-la, sobretudo quando ela não acontece (DAVIES, 1999).

Embora o Fundef se constitua na política de maior visibilidade nas reformas educacionais da segunda metade da década de 90, tal política é acompanhada por outras que influenciarão fortemente o cenário educacional e particularmente a dinâmica do trabalho escolar. Além dela, o “pacote” inclui os PCNs; os paradigmas da “gestão democrática”; a proposta pedagógica do construtivismo; a estrutura curricular dos Ciclos de Aprendizagem em substituição ao sistema de seriação. Todas estas iniciativas que passam a dar o ritmo da escola são oriundas da política educacional central, cabendo, portanto, aos sujeitos do processo educativo sua incorporação e operacionalização no cotidiano. Num primeiro momento, elas causam grandes impactos e parecem anunciar um cenário há tempo aguardado.

As primeiras reações às propostas do Fundef são de entusiasmo, mas à medida que o encantamento provocado pelo pesado marketing oficial e histórica expectativa docente dá lugar ao conhecimento, os problemas emergem e os questionamentos, também. O fenômeno Fundef inicialmente comemorado pela população dos municípios pobres, em particular, pelo professorado das redes

públicas municipais de ensino, vai aos poucos mostrando suas fragilidades, tanto no referente aos limites da lei, quanto na materialização da sua política:

“Em relação à mudança na educação, a criação do Fundef, que se dirige em prioridade ao Ensino Fundamental, esqueceu-se de investir um pouco na educação infantil e média, isto porque o repasse do Fundef é somente de acordo com a quantidade dos alunos do Ensino Fundamental, por isso vimos a extinção da alfabetização, pois é vantagem para alguns governantes que alunos que se encontrem com idade de seis anos já entrem na 1ª série no ensino fundamental” (Professora Adriana Barbosa da Silva, 27, p.23).

A jovem professora observa, fazendo coro com vários autores que criticam os limites da Lei nº 9.424/96 ao ensino, problemas decorrentes da não cobertura do ensino médio e da educação infantil. A concepção de um repasse financeiro às escolas, estreitamente vinculado ao número de matriculados no ensino fundamental, demonstra o pouco compromisso com a qualidade. Esta lógica leva o governo do Ceará a abandonar e extinguir as salas de alfabetização de crianças e de jovens e adultos. A sofisticada e sedutora argumentação de ser a alfabetização um processo que se desenvolve ao longo das quatro séries iniciais do ensino fundamental não tranquiliza os professores. Estes, mais uma vez, rejeitam a hierárquica lógica de os excluírem de decisões tão importantes relacionadas ao seu trabalho.

Embora as leis educacionais da década de 90 apresentem problemas que comprometem um desenvolvimento efetivo do ensino e por isso destroem ilusões, os professores em geral fazem um balanço bastante positivo das reformas educacionais como um todo, principalmente no relacionado ao ingresso no magistério mediante concurso público. Aliás, é a novidade do concurso público nas redes municipais de ensino que faz com que as reformas administrativas, pedagógicas e de gestão sejam facilmente aceitas. A imposição de diretrizes legais

à dinâmica da escola torna-se mais digerível no ambiente escolar porque se apresenta casada à proposta de concurso público, cuja necessidade há tempo era manifestada pela maioria esmagadora da população.

“Como aconteceu por muitos anos, a educação pública era tratada por alguns como uma questão social não tão importante. Com as reformas educacionais, a educação passa a ser assunto sério, e os Estados e Municípios seguem a lei para a admissão dos professores, realizando concursos, admitindo professores especializados entre outros fatores legais... Os concursos públicos vieram proporcionar condições igualitárias e justas para aqueles que quisessem concorrer a uma vaga para o cargo de professor ou outro cargo público. O assistencialismo e o paternalismo ficavam de lado” (Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.19).

Na opinião do professorado ligado à rede municipal de ensino, a educação pública não recebia tratamento satisfatório, estando completamente abandonada, enquanto as reformas educacionais passam a ser consideradas “assunto sério”. Entretanto, a boa aceitação das reformas está na intrínseca relação com o concurso público para ingresso no serviço público, algo profundamente impactante diante das arbitrariedades políticas dominantes até meados da década de 90 no interior do Brasil, e, em especial, nos municípios do Estado do Ceará, sobre as quais, quando adolescente na região do Vale do Jaguaribe, eu mesmo pude observar e ouvir muitas histórias. O assistencialismo, clientelismo, nepotismo e paternalismo vigorantes na relação público-privado excluía e incluía sujeitos sociais em razão das conveniências e arranjos políticos.

A vida no município era em larga medida ditada pelos chefes políticos locais a partir do controle e apropriação da esfera pública. Se as reformas educacionais vinham para pôr fim a tão arcaica gestão do aparelho estatal, garantindo o direito de todos ao trabalho e colocando-se bem acima das arbitrariedades do poder local, era mais que justificada qualquer apologia a elas. Na

vida de trabalho dos professores, os concursos surgem como idéia e prática capaz de redimi-los, libertá-los dos grilhões coronelistas que os mantinham acorrentados ao enquadramento e opressão da forte estrutura do poder local.

Da mesma forma, as inovações educacionais, por suas características profundamente sedutoras, a despeito do caráter dissimuladamente controlador, são aceitas sem maiores oposições nem profundas críticas. Nas suas percepções sobre as reformas educacionais, os professores revelam muitos limites de compreensão. Em geral, os docentes não associam os pressupostos das inovações pedagógicas à reestruturação do Estado brasileiro, da qual são provenientes. Tampouco relacionam ambas como mudanças decorrentes de recomendações gerais e interesses econômicos supranacionais afinados com o paradigma neoliberal de gestão do Estado. A política educacional apresenta-se “imune a qualquer referência fora de si mesma. Simplesmente dirige a prática educativa e suas diretrizes não podem ser colocadas em questão” (CONTRERAS, 2002, p.103).

A mudança no cenário escolar é nítida com importantes implicações no trabalho docente. Os professores parecem compreender que “a vez é dos alunos”, e que a realidade não comporta o modelo de educação autoritário centrado no docente. Contudo, a prevalência de uma pedagogia de perspectiva “compreensiva” na qual o aluno é o alvo de atenção positivamente valorizada não parece ocorrer sem se produzir insatisfações e inquietações:

“O processo avaliativo da rede municipal, para mim, deixa muito a desejar, passando por transformações constantes. Antes era quantitativa através das notas de 0 a 10, depois passou a ter conceito AS (Aprendizagem Satisfatória) e ANS (Aprendizagem Não Satisfatória); agora nesse ano de 2002, a avaliação se processa através de um relatório descritivo. Essas mudanças geram confusões e dúvidas, não sei o que pretendem com tudo isso. O sistema muda e nós obedecemos” (Professora Francisca Ilzeni de Oliveira Alves, 33, p.25).

A pedagogia torna-se um campo fértil para o discurso da qualidade na educação, e a avaliação da aprendizagem constitui-se em importante elemento do processo educativo onde ele pode se revelar. Portanto, em última instância, é nela que se infere a produtividade da escola mostrada em números estatísticos, na qual se observa ou não a função social (e econômica) da instituição escolar. A ênfase na avaliação da aprendizagem qualitativa circunstancialmente contrária a uma perspectiva quantitativa traz problemas, pois o discurso maniqueísta na verdade trabalha uma suposta qualidade processual profundamente articulada a uma vitrine quantitativa dos números de aprovação dos alunos.

A nova proposta pedagógica torna secundária a discussão sobre objetivos da prática escolar e conteúdos formativos relevantes à construção da cidadania. Desta forma contribui para ocultar a incompetência da escola e do Estado em propiciar ao sistema público de ensino os instrumentos efetivos de ascensão social e emancipação política das camadas populares que têm acesso exclusivo à educação pública. O resultado de questionável política educacional é o considerável aumento do analfabetismo funcional de crianças e adolescentes de 4ª e 5ª séries com dificuldades crônicas de escrita e de leitura.

As determinações dos que a distância elaboram as políticas educacionais têm provocado profundo mal-estar docente, instalando-se muitas “confusões e dúvidas” no ambiente de trabalho. O professorado não se ressentir apenas com o conteúdo das inovações; a forma da sua implantação, sem avisos, sem debates e sem participação, deixa-o profundamente inquieto. Embora se ponham na defesa de mudanças na educação e até congratulem-se com as reformas apresentadas, não se opõem à transformação da realidade escolar, repleta de problemas, os

professores posicionam-se contrários ao caráter autoritário do processo percorrido pelas políticas educacionais que, efetivamente, demonstram descaso quanto ao envolvimento dos sujeitos diretamente interessados no destino da escola.

Os professores que conseguem perceber as intenções e os interesses não declarados, as ideologias implícitas nas diretrizes educacionais aumentam seu incômodo com o contexto do trabalho docente ao constatar que o comportamento prevalecente dos próprios colegas de docência é prosseguir indiferente, condescendente ou subserviente às diretrizes e orientações dos protagonistas do Estado na condução da área de educação.

Os professores da rede pública municipal também enfatizam os cursos de capacitação como configurador da nova realidade educacional dos anos 90. Mesmo sem uma avaliação institucional capaz de detectar os reais problemas dos modelos de educação, escola, currículo, pedagogia e professor, os governos estaduais patrocinam inúmeros treinamentos aos professores sobre as novas pedagogias, legislações, paradigmas de gestão, parâmetros curriculares, etc. Ao mesmo tempo, vários municípios se mobilizam para merecer o Selo Unicef de Gestão Pública, o qual considera fundamentalmente o tratamento dispensado pelo poder municipal às crianças e adolescentes nas áreas socioeducacionais.¹⁴⁶ A professora Irenilda, ao observar este aspecto da política educacional, analisa a novidade demonstrando relativa satisfação:

“Certamente as reformas educacionais foram de grande peso para mudar a postura de educador, os cursos de aperfeiçoamento, os treinamentos, as trocas de experiências constituem um excelente instrumento de mudança o qual sempre buscamos para aprimorar o nosso lado profissional e também pessoal” (Professora Maria Irenilda Souza Oliveira, 42, p.21).

¹⁴⁶ Ofício Circular nº 90/01, de 14 de dezembro de 2001, do Unicef aos prefeitos dos Estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, em geral, e de Aracati, em particular, sobre os critérios para recebimento do Selo Unicef.

O corpo docente sabe que uma política de formação de professores pode influir positivamente no seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, na qualidade do trabalho realizado na escola, conquanto para os mentores das políticas educacionais a formação de professores aparece como a chave-mestra capaz de resolver todos os problemas relacionados ao “fracasso escolar”. É uma forma sutil de responsabilizar os docentes pelas dificuldades existentes, enquanto o Estado, quase sempre omissivo, é inocentado das suas responsabilidades pela sociedade em geral. A eficiência da ideologia que atribui ao professorado o peso do “fracasso escolar” e “sua incompetência” está no consentimento de culpa dos próprios professores. Daí que as reflexões dos problemas como produto exclusivo do exercício individual constitui-se como uma forma de assunção individual destes problemas.

Os cursos de curta duração, que os docentes experimentam, mostram-se importantes instrumentos de formação dos professores. A troca de experiências com técnicos das secretarias de educação e professores das universidades põe os docentes em contato com conteúdos acadêmicos e teorias educacionais que os aproximam do debate pedagógico, embora muitos se valham destas oportunidades para melhor “passarem”, apresentando no seu discurso expressões e ou jargões referentes ao modelo de educação, escola, professor e aluno, independentemente de acreditarem. Contudo, os professores desenvolvem certa consciência política de que alguns resultados satisfatórios alcançados na sua prática pedagógica não decorrem diretamente destas políticas de capacitação de professores:

“Os bons resultados da escola pública devem ser atribuídos a muitos educadores que se doam de corpo e alma para realizar um bom trabalho, apesar das inúmeras dificuldades que esta escola apresenta” (Professora Maria Dauraci Barros, 42, p.17).

As contradições entre realidade e política educacional emergem fortemente e com alguma revolta, apesar do poder da ideologia na configuração da dinâmica escolar:

“De um lado o discurso da melhoria de qualidade de ensino, que são palavras-de-ordem, e por outro lado a precariedade dos recursos, que são insuficientes para a consolidação de um sistema educacional sobre a base de uma escola elementar comum universalizada” (Professora Francisca Aldenira Martins da Silva, 37, p.24).

No relacionado às contradições entre o discurso com claro propósito de sensibilização e mobilização da comunidade: “Todos por educação de qualidade para todos” e as precariedades materiais da escola, são perceptíveis duas posturas distintas no meio docente. De um lado, a passividade protegida pelo invólucro das “novidades” de um “novo tempo” e embevecida com as possibilidades enunciadas; de outro, a revolta em forma de irritação com as flagrantes contradições. Conseqüentemente, entre muitas inovações do contexto educacional, a gestão do sistema em geral e da escola em particular, profundamente imbricada com a ideologia, parece ocupar honroso lugar de destaque.

Uma das maiores novidades das reformas educacionais da atualidade são as inteligentes e sedutoras estratégias de implementação das diretrizes centrais. A orientação política de gestão do aparelho estatal é de não aguçar o antagonismo de interesses entre agentes internos com anos de lutas e reivindicações. O Estado opta por apresentar propostas de desconcentração administrativa, com inédita complacência dos atores sociais, historicamente aliados de participação de ações da burocracia estatal. As condições políticas do engajamento funcional dos sujeitos na gestão, sobretudo em ações executoras, se sustentam tanto na rica produção

teórica comprometida efetivamente com a construção da cidadania quanto na postura contemplativa dos movimentos sociais ante reivindicações construídas por eles próprios em anos anteriores.

Os responsáveis pela elaboração ou veiculação das políticas educacionais se apropriam da credibilidade do discurso produzido pelo debate educacional, particularmente na denúncia do desgaste insustentável de uma concepção hegemônica de educação. Nesse contexto, as novas concepções são incorporadas pelo discurso oficial, numa adaptação possível e adequada aos interesses das elites que comandam o aparelho estatal, e imediatamente repassadas à escola e aos professores. Ao mesmo tempo em que incorporam o mobilizador discurso do debate pedagógico, as reformas educacionais também o atropelam, modificando e reduzindo o significado dos seus pressupostos ou o forjando maior do que realmente é. O discurso no qual se fundamenta tem enorme facilidade de estigmatizar práticas e realidades que deseja negar, e, ao mesmo tempo, grande capacidade de apresentar novidades espetaculares, redentoras do real. Aquilo que não pode ser negado, por se constituir em flagrante delito, é imediatamente apropriado pelo discurso das reformas.

Os professores que inicialmente se empolgam com a onda modernizante das reformas no sistema educacional, em especial o Fundef, vão aos poucos esboçando formas diversas de resistências ao observarem que o discurso muitas vezes não tem ressonância na realidade. Atentos às novidades educacionais, os docentes são capazes tanto de reconhecer as modificações positivas experimentadas pela realidade, quanto de se desiludirem à medida que percebem o excesso de ideologia presente nos seus pressupostos. Daí a uma atitude crítica é um passo. Entretanto, nas suas percepções sobre as inovações educacionais, os

docentes revelam limites de compreensão, portanto, não as associam à reestruturação do Estado brasileiro, tampouco às recomendações gerais provenientes do paradigma neoliberal de gestão do Estado.

CONCLUSÕES

A configuração do trabalho docente no Brasil é percebida como estreitamente vinculada ao Estado proposto pela ordem neoliberal e, por conseguinte, às políticas educacionais por ele protagonizadas. A escola, o currículo, a pedagogia e os processos educativos diversos são convocados a compor o modelo gerencial de desenvolvimento econômico e tecnológico hegemônico.

Na última década do século XX, as teorias modernas da administração materializam discursos e práticas de motivação, cooperação e integração dos sujeitos sociais. As novas diretrizes educacionais apontam para a descentralização de recursos, municipalização e eficiência administrativa com largo apoio da população, trabalhadores e funcionários do Estado.

Por meio das leis já promulgadas ou acordos unilaterais, os organismos internacionais sugerem aos municípios a potencialização dos gastos com a educação fundamental. Contudo a qualidade anunciada paradoxalmente se expressa em estatísticas de matrículas e aprovação dos alunos neste nível de ensino. A preocupação com a evasão e a repetência se integra à racionalidade econômica neoliberal.

Como observado, o investimento na educação relega a valorização dos professores a um segundo plano, sendo evidentes a não priorização do aumento salarial e a formação em longo prazo dos professores. Ademais, a imposição de algumas novidades pedagógicas, como a aprovação automática, acentua a sensação de mal-estar dos professores com seu trabalho, não obstante a presença de aspectos valorativos em seus princípios.

As leis do Fundef e LDB promulgadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso são resultados de uma correlação de forças, com nítida hegemonia das diretrizes neoliberais. Estas promovem a valorização dos professores restrita à lógica de prioridade ao ensino fundamental, insistentemente afirmada pelo Banco Mundial.

Na abrangência desse propósito, a descentralização da educação estende-se por todo o sistema educacional, a partir de intermediárias instâncias administrativas encarregadas de veiculá-la às diretrizes centrais. Nesta lógica, a municipalização do ensino fundamental se impõe com nítido propósito de envolver diretamente a população na resolução dos problemas da escola, suprimindo a crescente desresponsabilização do Estado com a educação.

A aspiração histórica dos professores relativa à regulamentação de seu trabalho ocorre via Fundef e LDB, atendendo, sobretudo, docentes de municípios pobres, cujas redes de ensino são marcadas também pela pobreza, abandono e relações sociais patrimonialistas. Por outro lado, a descentralização apresenta-se paradoxalmente com o incremento do controle das práticas educativas, mediante centralização da gestão curricular, precarizando a autonomia docente. A decorrência de tudo isto é uma regulamentação da profissionalidade docente em níveis rebaixados.

Numa relação de cumplicidade com o contexto federal, o governo do Estado do Ceará também se mostra sintonizado com a racionalidade gerencial pretendida pelos organismos financeiros internacionais. Por meio do seu Projeto “Todos pela educação de qualidade para todos”, promove importantes mudanças na cultura política das escolas ao unificar o concurso público para ingresso no

magistério municipal e determinar a escolha dos diretores da rede estadual de ensino com a participação da comunidade escolar.

Entretanto, apesar do incisivo discurso, e segundo a realidade demonstra, que a maioria das escolas públicas não possui quadra de esportes nem bibliotecas, o que compromete efetivamente o direito elementar à educação dos pobres que as freqüentam.

Às escolas, chegam as políticas já preparadas por técnicos da SEDUC ou encomendadas a terceiros, preferencialmente às universidades, a exemplo dos cursos de formação que em regra não consideram o que os sujeitos da comunidade escolar têm a dizer. Todavia, a precariedade da escola como ponto irradiador de discussões e políticas educacionais não é de responsabilidade exclusiva dos governantes e dirigentes da educação. Os sujeitos da comunidade escolar são cúmplices desse processo, sua passividade os torna co-responsáveis na tônica implementada.

A racionalidade presente na gestão da educação estadual expande-se a todos os municípios cearenses e o paradigma da “gestão democrática” adotado pelo governo estadual é reproduzido em forma e conteúdo pelas secretarias municipais de educação. Na prática, a estrutura de poder municipal é mais limitada, ainda, no relacionado à modernização do sistema educacional e à democratização das instituições educacionais.

No município de Aracati, os professores revelam esperança na melhoria do quadro educacional, em nome de uma transparência administrativa, vontade e compromisso políticos da nova gestão municipal em substituição à oligarquia do poder das décadas anteriores. Entretanto, por ocasião da elaboração do

Planejamento Estratégico no ano de 1997, a expectativa sofre o revés na ênfase atribuída aos professores como ponto fraco na consecução de uma educação de qualidade.

Os princípios éticos anunciados no PE da Semear revelam a influência do contexto educacional mais amplo, mediante a filiação ao paradigma das diretrizes supranacionais, ao mesmo tempo em que transmitem peculiaridades da realidade social-educacional do município na concepção de escola voltada para a ludicidade e meio ambiente.

Outrossim, as idéias ou princípios que transitam na vida escolar e no trabalho dos professores não estão desvinculadas do contexto global nem dissociadas do mundo vivido pelos sujeitos sociais. Daí, a indubitável constatação de que as agudas contradições da realidade municipal de Aracati expostas numa estrutura fundiária e urbana socialmente desigual se estendem ao funcionamento da rede de ensino do município com implicações diretas no delineamento da docência.

Os elementos da realidade educacional: escolas, sujeitos, ações e suas contradições são tidos como pouco significantes na construção das políticas educacionais no âmbito municipal. O espírito da elaboração do Plano Plurianual no ano de 2000 expõe precária inspiração, criatividade e motivação na reflexão e reelaboração das práticas educativas. Tanto no PE quanto no PPA os professores têm modesta participação nos processos de discussões e de decisões.

No “balanço” realizado pelo corpo docente, o Curso de Formação de Professores em convênio com a UECE e a prefeitura de Aracati apresenta-se como a ação da política educacional mais importante do município, embora a Semear tenha sempre procedido como se não o fosse. A Semear não escondia o

desinteresse pelo curso, e desconhecia o quanto representava na vida e no trabalho dos professores.

De fato, ambas as práticas docentes, do curso e da escola, eram identificadas com o pressuposto do tradicionalismo em educação, consideradas, portanto, como pouco criativas, incapazes de desenvolver e motivar no aluno-educando ou aluno-educador o interesse e a alegria pelos estudos. A postura da Semear perante o Curso expressa um ceticismo em relação às práticas dos professores seja na formação ou no trabalho.

A política educacional de Aracati para a escola e o trabalho docente é em grande medida expressão adotada pelo governo estadual. É igual, na medida em que a municipalização pressupõe uma unidade de ação dos municípios, sob a coordenação de planejamento da SEDUC e dos CREDEs. Também quando repete outros municípios na “mudança” do sistema de ensino, nas condições de trabalho dos professores, na relação da escola com a comunidade e na omissão do debate sobre o processo de escolha de diretores. Contudo, se diferencia ao tomar a iniciativa de introduzir novas questões relacionadas à formação do professor, ao currículo escolar e à relação arte e educação na escola.

A configuração do professorado é determinada por circunstâncias históricas, estando sua identidade como semiprofissional sujeita a determinantes estruturais e culturais de diferentes contextos sociais. Portanto, a discussão sobre o significado da docência exige um confronto com a estrutura social e a realidade na qual vivem as professoras.

Na educação municipal, especificamente de Aracati-Ceará, o entendimento do trabalho docente não prescinde da construção da trajetória de vida

dos professores e professoras. O magistério historicamente desvalorizado toma ares dramáticos e comoventes quando o contexto específico situa-se nas regiões pobres do Nordeste brasileiro.

As novas propostas pedagógicas e de gestão da década de 90 encontram os movimentos sociais em crise e entre eles os professores desmobilizados e desvalorizados. Mesmo assim, as poucas organizações sindicais docentes são vistas pelo pensamento hegemônico como um problema que pode onerar o campo da educação. A ideologia neoliberal e os próprios trabalhadores atordoados apresentarão resistências limitadas.

Nesse contexto, as reformas educacionais da última década encontram a sociedade ansiosa, desesperadamente à espera por mudanças. Há um ambiente propício à receptividade por “nova” pedagogia, “nova” gestão e “novo” ensino. O Estado conclama pais, professores e alunos à participação delineadamente configurada, obtendo diferentes respostas. É um tipo de participação na qual se opõe a dimensão pedagógica à política, tendendo a uma “purificação” da primeira e uma negação da segunda.

A secundarização do professor tem a ver com a generalização do pedagógico em tudo que ocorre na escola. Nesse processo, os novos paradigmas de gestão educacional agravam a crise de identidade docente, e contraditoriamente a perda de importância do professor no processo de trabalho escolar está conjugada ao crescimento das suas atribuições.

Paradoxalmente, há a imposição de muitos papéis ao professor, acompanhado de acentuada fragmentação do seu trabalho. Esta, porém, apresenta-se de forma diferente, não com a formalização das suas funções, mas com a

multiplicidade das suas atividades. Esta combinada síntese leva muitos profissionais a desenvolver a docência com mais dificuldades, em virtude da roda-viva em que se envolvem caracterizada por tempo exíguo e esgotamento físico e psicológico.

A realização do Curso de Formação em nível superior no município de Aracati, por exigência da Lei do Fundef, se insere nesta lógica. Afinal, as professoras relatam que foram ensinadas a ver a sua capacitação como resposta a todos os problemas relativos à qualidade da educação. Esta lógica reforça a função da escola como lugar apenas de aprendizagem e não de relações de trabalho e políticas. Infelizmente os atores sociais que se valem da escola pública não despertaram para a necessidade de aprofundar reflexões acerca dos problemas que lhes dizem respeito.

Todavia, apesar do poder do pensamento hegemônico na formação das consciências, as reações dos professores à dinâmica imposta pelas políticas educacionais são diversas, levando-os ora a um sentimento de insatisfação e mal-estar ora ao consentimento incondicional às mudanças.

Muitos docentes se vêem obrigados a escamotear a insatisfação com seu trabalho, ao reproduzir uma rotina inexpressiva, oposta ao discurso oficial da participação de “todos pela qualidade”. Alguns professores ao perceberem que a realização da qualidade da escola depende de seus esforços e de bagagem cultural individual manifestam desconfianças em relação às “novas” políticas educacionais, cujo suporte material ainda é precário.

Entretanto, as mudanças e inovações decorrentes das reformas administrativas e propostas pedagógicas exercem influência decisiva e dominante no

trabalho docente e no comportamento dos professores no cotidiano escolar, que se moldam às circunstâncias impostas ou reagem de maneiras diversas.

Na opinião de alguns docentes, as mudanças na área educacional impostas à escola são necessárias para solucionar crônicos problemas, e nesse caso, manifestam completa disposição de integração à dinâmica estabelecida. Uns adaptam-se silenciosamente ao novo contexto ao compará-lo com as miseráveis e humilhantes condições de trabalho anteriores. Já os professores temporários, “conveniados”, do Estado e do Município, procuram se envolver o menos possível com os conflitos de relações de trabalho, não se indispondo com os gestores educacionais. É também freqüente o caminho da responsabilização do aluno que (in)conscientemente resiste à dinâmica imposta na escola e sala de aula.

Muitos professores não se empolgam com as mudanças educacionais, e a elas atribuem um caráter formal, sem poder para modificar o seu jeito de desenvolver o processo educativo em sala de aula. Há ainda os docentes completamente reticentes às inovações enunciadas, não acreditando em mudanças efetivas no quadro educacional.

As implicações na formação da consciência individual e coletiva são muitas, e apresentam ora ausência de compromisso com a realidade, ora oposição ao caráter manipulador presente no conteúdo das políticas educacionais. A consciência individual fica muitas vezes circunscrita ao universo imediato de sua ação, limitando, por conseguinte, as possíveis soluções. Quanto à consciência coletiva normalmente manifesta-se impotente no relacionado à construção de alternativas políticas, não se reconhece como uma classe organizada capaz de lutar por seus interesses e os da educação.

A escola produz uma dinâmica que reflete em maior escala as políticas e os atores sociais do universo educacional e em menor escala os movimentos sociais. Todavia, conforme se percebe, as adequações dos atores sociais às inovações propostas pelas políticas educacionais, assim como as mudanças almeçadas pela comunidade escolar não ocorrem no tempo e velocidade planejados.

Ademais, o alijamento dos professores em processos decisórios contribui para esvaziar a profissionalização docente, à medida que reduz as possibilidades de uma docência autônoma. Contudo, os professores em estudo têm resistido heroicamente e dado seu toque pessoal, ao reinventar a prática e transmitir valores essenciais na formação dos alunos.

Na rede pública de ensino municipal de Aracati, os professores confrontam os conceitos que lhes são impostos por um paradigma de gestão e de pedagogia e insistem em criar uma escola o “melhor possível” para os filhos dos trabalhadores. Resistem à normatização das práticas pedagógicas respondendo com inovações e conhecimentos que contribuam para uma formação dos alunos, se não crítica, pelo menos numa perspectiva humanista.

A configuração do trabalho docente está profundamente relacionada com a história construída pelos professores, suas ações no dia-a-dia, suas crenças, seu contexto sociopolítico e cultural específico, além da materialidade das diretrizes postas pelas políticas educacionais.

Ao longo desse estudo, como observado que o professor municipal se insere numa frágil rede de ensino do sistema educacional no qual a pobreza nacional, regional e municipal, associada a um Estado precário social e

institucionalmente, ainda possibilita o fortalecimento de práticas clientelistas e autoritárias.

Muito do que os docentes de Aracati são está na sua história social. A concepção que têm do seu trabalho, do ensino, do aluno na infância e na adolescência está relacionada às experiências vividas, como criança e discentes numa realidade socioeducacional de muitas carências e essências.

As professoras da rede pública municipal de educação de Aracati são personagens vivas e oculares de severas reformas políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais da realidade brasileira, nessas últimas quatro décadas. Sua idade média de 40 anos as tornam privilegiadas personagens sociais do Brasil contemporâneo.

Nascem nos primórdios do regime militar, em famílias compostas por sete a quinze filhos. Seus pais são trabalhadores e trabalhadoras da pesca, artesanato e agricultura que muito cedo introduziam seus filhos no mundo do trabalho. As dificuldades financeiras – não raro a fome – enfrentadas com determinação fazem dos progenitores referências humanas admiráveis e respeitáveis. Neste difícil quadro, o ingresso e continuidade na escola eram somente uma possibilidade estatística: alguns irmãos teriam de ser sacrificados.

No argumento dos professores, o tempo não só cuidou de esgarçar as relações humanas como também de enterrar um modelo de infância capaz de propiciar a felicidade e de humanizar as pessoas. Para os atuais professores, as crianças infelizmente “não são as mesmas” e, portanto, a referência de infância do presente é uma negação do modelo ideal, próximo à sua infância real. Ou seja,

relaciona o desaparecimento da infância ao avanço tecnológico e ao aumento da violência.

Embora os professores manifestem uma visão idílica, idealista, romântica e saudosista da infância que tiveram, uma apurada observação constata que esta não era só encanto. As privações não eram somente materiais. As perdas afetivas, as saudades, compunham o cenário de superações. A dor, a fome e a agonia igualmente faziam parte da vida, e nem todas as famílias viviam juntas e perfeitas.

De todo modo, os professores em geral prezam demasiadamente a família que tiveram, a qual os conduziu numa formação de sólidos valores. Nos seus memoriais, três princípios de vida ensinados pelos seus pais são claramente perceptíveis: oração, trabalho e respeito.

Segundo afirmam eles, a família é a mais importante guardiã da ética voltada para o bem das pessoas, unida na fé e na religiosidade. Junto à escola, produz implicações positivas e negativas na formação da consciência dos seus alunos.

Quanto à opção de ser professores, nasce das suas imagens construídas desde as brincadeiras de “escolinha” como uma possibilidade que extrapola as necessidades elementares de pão. Conforme muitos professores relatam, que quando criança invariavelmente cantavam o magistério como um “ofício que agrada” e que poderia alcançar a almejada ascensão social.

Diante da inexistência de um sistema educacional único na década de 70, a população pobre termina por bancar o pouco ensino a que tem acesso. Da casa da professora aos prédios públicos na zona urbana ou rural, os sonhos se

esmaecem gradativamente na dura realidade cotidiana. E os professores constituem-se figura central do imaginário escolar que se constrói a partir daí.

A década de 80 é testemunha de rico debate no pensamento educacional. No contexto de derrocada da Ditadura Militar há uma tendência de associação imediata da prática de rigor a posturas autoritárias, seguida de inevitável condenação. Analisando a década de ingresso no magistério, ao endossarem a crítica à prática docente tradicional, os professores se autocondenam mais uma vez.

Durante os anos 90, o discurso da política educacional se sofisticava, embora não se torne menos devastador. Os professores, conscientes ou inconscientemente, percebem que suas representações sociais têm gênese em recentes debates sobre as teorias educacionais e propostas pedagógicas adotadas pela instituição escolar.

Diante desse contexto, é perceptível no meio escolar a tendência à condenação das práticas tradicionais passada e presente. Todavia, a sentença, muitas vezes impetrada pelos próprios professores, traz a característica de separar o sujeito pessoal do sujeito profissional, lembrando o primeiro numa perspectiva positiva. Em relação à pedagogia veiculada pelas políticas educacionais recentes prevalece uma tolerante condescendência. Entretanto, há os que rejeitam a demonização da precária tradição escolar e questionam os reais resultados das propostas pedagógicas correlacionadas à idéia de qualidade.

O ingresso no magistério é precedido, segundo os professores avaliados, de várias experiências no mundo do trabalho. As primeiras são vivenciadas ainda na infância, nas atividades domésticas, na agricultura ou artesanato. Posteriormente,

experimentam indiscriminadamente várias ocupações, inclusive durante o curso pedagógico.

No município, a definição pelo magistério é condicionada histórica e culturalmente. A estrutura do poder local, combinada com uma cultura que associa o magistério no ensino fundamental à atividade de mulher, interfere consideravelmente na decisão do pretendente a docente. Todavia, essa inserção ao magistério não ocorre pela legitimidade dos concursos, pois era comum a prática de oferta de vagas para ensinar feita pelos candidatos a cargos eletivos

O mecanismo do “convite” advindo de políticos ou amigos constituir-se-á em elemento definidor da profissão docente. Neste sentido o “beneficiário” teria de dar relativa certeza da sua lealdade política, ser portador de uma escolarização pouco acima dos futuros alunos e disposição para enfrentar sozinho os inúmeros problemas pedagógicos, administrativos e de pobreza da pretendida escola.

Mesmo após o advento do concurso público em 1998, o município, a exemplo do Estado do Ceará, adere a uma prática de contratação de pessoal na área de educação sem a realização do inconfundível instrumento republicano, lançando mão de um equivalente moderno do clientelismo político – mão-de-obra terceirizada – inventado pela perspectiva neoliberal.

Em Aracati a inserção desta modalidade de contrato de trabalho se dá via Projeto Zumbi dos Palmares. Os integrantes do referido projeto, denominados de arte-esportistas educadores, passam a disputar os espaços escolares com os professores do quadro de funcionários concursados, provocando conflitos inicialmente de natureza pedagógica e posteriormente de natureza trabalhista. Os contratos e salários diferenciados foram responsáveis por muitas contradições.

Em meio às “naturais” dificuldades de trabalho, os professores e professoras fazem do seu ofício uma missão, transcendendo a realidade local, descobrindo-se sujeitos do processo de trabalho no prazer de encontrar saídas, com a ajuda dos colegas. A inspiração para intensa experiência mira-se nas positivas docências de precárias discências que tiveram. Nestas circunstâncias, tais práticas mostram-se mais significativas do que as vivenciadas em diversos cursos de formação.

A vida de convivência com trabalhos precarizados acostuma os professores a baixa exigência quanto às condições materiais necessárias à realização de serviços educacionais de qualidade para o povo pobre. Embora determinados a dar o melhor de si para os alunos da escola pública municipal, os professores constroem uma experiência de “cidadania” esvaziada de direitos.

Após a primeira experiência (em sala multisseriada ou convencional), os professores passam por várias séries diferentes, inclusive simultaneamente, no decorrer dos anos letivos. Esta prática é caracterizada pelo imprevisto e pouco debate pedagógico. Muitas vezes são obrigados a lecionar distintas matérias escolares, como é o caso dos teleorientadores.

Quanto aos significados que as professoras atribuem à docência, estes estão relacionados aos textos das políticas educacionais e de formação. Já os contextos das trajetórias pessoais e profissionais ligadas às realidades de famílias pobres do interior do Nordeste brasileiro sobre os valores culturais ou formação familiar, os professores baseiam em três importantes princípios educativos: o valor do respeito, o amor a Deus e ao próximo e a importância do trabalho.

Em suma, os docentes de Aracati constroem uma história de respeito ao trabalho, enxergando preponderantemente seu aspecto positivo e humanizador. Há uma forte motivação para possibilidades de minimizar a existência inumana de pobreza vivida desde a infância. Para os professores, o trabalho possui um significado amplo e terapêutico, constituindo-se num alívio para muitos males, capaz de resolver ou minorar problemas relacionados a privações materiais, traumas psicológicos e desvios morais.

Segundo se percebe, a docência é influenciada por uma perspectiva missionária, de doação da alma e também do trabalho. Apesar da hegemonia neoliberal no universo escolar, que estimula o individualismo, a concorrência e produtividade, os professores não se afastam definitivamente das suas convicções, nem do ideário do magistério como desígnio divino. Particularmente os do município de Aracati expressam o orgulho dos ensinamentos de seus pais sobre o trabalho, ressaltando a superação das privações e a resistência em adquirir o que lhes faltava à mesa de forma ilícita.

Via de regra, a concepção dos professores sobre educação varia entre as práticas existentes e as anunciadas pelas atuais políticas educacionais atuais. Os docentes expressam desencanto com posturas e práticas associadas ao velho e tradicional jeito de ensinar na mesma medida do deslumbramento com os “novos” elementos que passam a compor a dinâmica da escola e da sala de aula. A alegria com que recebem as inovações pedagógicas tem a ver com a negação da experiência discente que lhes fora historicamente desvantajosa.

As propostas educacionais alvo de maior receptividade dos professores são as que incidem diretamente sobre o cotidiano da escola e da sala de aula. Neste

sentido, a capacitação docente, mediante cursos de formação, é acentuada como expressão de um novo contexto.

Entretanto, apesar de indiscutível influência das políticas educacionais na configuração de uma nova prática escolar, é visível, como já foi dito, uma certa resistência dos atores educacionais quanto à marca da imposição e do autoritarismo. A dimensão ideológica é percebida nos processos escolares, conforme se observa, na avaliação da aprendizagem voltada para aprovação automática dos alunos e, por conseguinte, a realização de uma prática docente caracterizada pelo afrouxamento dos saberes escolares exigidos.

Na explicação dessas novas abordagens de ensino, o termo pedagógico é abundantemente utilizado, servindo como justificativa para tudo que passa a ocorrer na escola, havendo uma pulverização e purificação do seu sentido. A pretensa abrangência de significado do campo pedagógico é contrariamente articulada à depuração do elemento político.

Para os professores, a realidade na escola muda porque as novas idéias da pedagogia invadem seu campo de trabalho, criticando e negando a prática estabelecida e apresentando uma perspectiva diferente quanto ao fazer do professor. Verifica-se, portanto, que os professores não vislumbram o sentido pedagógico ali posto nos programas educacionais; na realidade estão depurados do elemento político, essencial a uma pedagogia crítica.

A generalização do discurso do modelo educacional de Educação para Todos, inclusive na dimensão pedagógica, serve como justificativa de negação da escola e da prática docente. A visão negativa do docente como um funcionário limitado foi bastante disseminada nas escolas cearenses nos últimos oito anos, a

partir de uma polarização entre os significados do professor e do educador, dificultando mais ainda a construção de uma identidade profissional docente. O professor das relações efetivas de trabalho é negado por meio do educador como devir idealizado e irretocável.

Esse processo de estranhamento é perceptível na lógica do Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens, responsável pela introdução do trabalho docente terceirizado no âmbito do município de Aracati. É visível na perspectiva dos que fazem o “Zumbi” que somente os novos trabalhadores temporários são capazes de levar alegria às escolas. A idealização da prática docente dos arte-esportistas como efetivos educadores promove uma insatisfação latente dos professores municipais que não vêem sua prática reconhecida.

Consoante se avalia, no entanto, apesar de defender competências humanistas nos educadores, ainda é limitado o número de professores que vê o magistério numa perspectiva crítica, mesmo quando manifesta preocupação quanto ao desemprego e ausência de condições dignas de trabalho. A criticidade é arrefecida pela nítida disposição de colaboração com a política educacional e ou temor da volta à prática de intimidação promovida por chefes políticos locais.

Os professores detectam e, sobretudo, sentem que os problemas da prática do profissional docente se encontram em determinantes diversos, lugares e sujeitos. Têm expectativa de serem reconhecidos e valorizados social e economicamente pelo trabalho dedicado ensejado por sua profissão perante os alunos e a comunidade escolar.

Estes mesmos docentes fazem uso do instrumento de comparação entre realidades específicas do sistema educacional, confrontando as redes públicas

municipal com a estadual, o ensino infantil com o fundamental. As piores condições de trabalho servem como parâmetro para uma maior resignação em relação à profissão escolhida, revelando baixo nível de expectativa dos professores sobre seu trabalho e sua vida.

Apesar de tudo, a qualidade da ação docente não se vincula diretamente ao salário recebido pelos professores e tampouco sua dedicação ao trabalho e aos alunos está na razão direta da sua compreensão política. Os valores morais compartilhados por alguns professores municipais opõem-se à tendência neoliberal de subordiná-los à lógica do mercado. É visível nos professores e sobretudo nas professoras a insistência na realização do "melhor possível", apresentando-se quando necessário como "um exemplo de vida para os alunos". Esta postura representa um modo de resistência à acomodação e à indiferença em forma de amor e compromisso com os "sem futuro", alimentando-lhes esperanças e possibilidades.

Desse modo, os professores vêem sua profissão identificada com resultados educacionais formativos que sua prática pode propiciar, manifestando, assim, uma contradição entre o sujeito de relações de trabalho e a missão de um ser cultural encarregado de formar "bons sujeitos".

Entretanto, o professorado não declara amor incondicional ao magistério, e sua prática não é exclusivamente expressão de um trabalho alienado, mas também compromisso ético de resistência às "tentações diabólicas" do mundo moderno e da negação da racionalidade técnica na docência. Resistem também pelo uso recorrente no mecanismo da autovalorização contrário à manipulação da condição missionária do trabalho docente, habilmente orquestrada pelas novas perspectivas de gestão do sistema educacional.

Contudo, na crítica à escola tradicional emendada pelas políticas educacionais neoliberais, é paradoxalmente visível uma idéia conservadora na forma de transmissão de valores e conteúdos moralizantes, fortemente influenciados pela formação religiosa do professorado de Aracati.

A expectativa financeira do professor sobre a docência é modesta, haja vista a precariedade histórica do trabalho no universo municipal, no relacionado tanto à regulamentação como ao baixo valor pago. Numa realidade de poucos e precários empregos, uma atividade remunerada, por menor que seja, pode representar um importante passo na conquista da ascensão social tão desejada. A resignação e o conformismo com condições de trabalho precárias revelam complacência que dificulta a realização profissional.

Há por parte dos professores municipais um reconhecimento de que a regulamentação de seu trabalho pela Lei do Fundef supera em muito a fragilidade do ingresso e contrato do magistério. Todavia, conforme expressam, a “dignidade” reclamada “para a categoria dos professores” situa-se para além de preocupações econômicas, tendo a ver também com necessidades de maior participação nas decisões das políticas educacionais.

O entusiasmo com o Fundef era justificável porque a ele está vinculada a possibilidade legal da maioria dos professores, de formação leiga, efetivar o sonho de fazer um curso de nível superior. E a Semear aproveita diferentemente as oportunidades criadas pelas leis nacionais, demonstrando agilidade na informação do novo cenário e no desdobramento de políticas. O município celebra convênio com a UECE na realização de um Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental em nível superior, envolvendo todo o corpo docente da rede municipal.

No entanto, o Plano de Cargos e Carreira dos professores, pressuposto de uma nova lei, não havia sido posto em prática em Aracati e nem na quase totalidade dos municípios cearenses até o final de 2004.

De algum modo, o Fundef contribui para despertar nos professores o interesse por questões vinculadas ao financiamento e orçamento educacionais, ao se apresentar com o mérito de fomento à melhoria salarial. O fenômeno Fundef aos poucos mostra suas fragilidades, tanto no referente aos limites da lei, quanto na materialização da sua política.

Em geral, os docentes não associam os pressupostos das inovações pedagógicas à reestruturação do Estado brasileiro, da qual são provenientes. Tampouco relacionam ambas como mudanças decorrentes de recomendações gerais e interesses econômicos supranacionais afinados com o paradigma neoliberal de gestão do Estado.

No entanto, os professores que conseguem perceber as intenções e os interesses não declarados, as ideologias implícitas nas diretrizes educacionais, aumentam sua insatisfação com o contexto do trabalho docente ao constatar que o comportamento prevalecente dos próprios colegas de docência é prosseguir indiferente, condescendente ou subserviente às diretrizes e orientações dos protagonistas do Estado na condução da área de educação.

O corpo docente demonstra crença em uma política de formação de professores como forma de influir positivamente no seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, na qualidade do trabalho realizado na escola. Acredita também que a troca de experiências com técnicos das secretarias de educação e professores das universidades os põe em contato com conteúdos acadêmicos e teorias

educacionais que os aproximam do debate pedagógico, embora muitos se valham destas oportunidades para melhor “passarem”, apresentando no seu discurso expressões e ou jargões referentes ao modelo de educação, escola, professor e aluno, independentemente de acreditarem. Contudo, os professores desenvolvem certa consciência política de que alguns resultados satisfatórios alcançados na sua prática pedagógica não decorrem diretamente destas políticas de capacitação de professores.

Em síntese, são perceptíveis duas posturas distintas no meio docente. De um lado, a passividade protegida pelo invólucro das “novidades” de um “novo tempo” e embevecida com as possibilidades enunciadas; de outro, a revolta em forma de irritação com as flagrantes contradições.

A nosso ver, a educação, como setor de imprescindível interesse para a sociedade, não pode subordinar-se aos ditames do mercado, aos seus paradigmas pedagógicos, às lógicas de funcionamento e nem às recomendações presentes nas políticas. A educação exige intervenção política numa perspectiva integral, ações concomitantes em diversos campos da área social, sob pena de se perpetuarem os sucessivos fracassos educacionais, acompanhados de injusta culpabilização a profissionais do trabalho docente.

Em tese as mudanças do trabalho docente concernentes a um projeto emancipatório dependem de uma redefinição dos poderes dos atores coletivos do universo escolar: Estado, pais, comunidade e, sobretudo, professores, pois a docência de qualidade social exige cumplicidade compartilhada dos diversos elementos da comunidade escolar, além de condições materiais favoráveis de trabalho e de vida capazes de influenciar no nível de satisfação docente e discente.

Em face do exposto, segundo constatou-se nesta pesquisa, a reconstituição da trajetória de vida e de trabalho impulsiona a formação de uma consciência mais profissional dos professores, expressa, sobretudo, na necessidade de promoção de mudanças na prática educativa. A compreensão do trabalho docente pelos professores reside na dependência de muitas determinações, vinculadas à sua trajetória de vida, à história da educação escolar no Brasil, ao contexto local de desigualdade e pobreza e à formação cultural e religiosa, enfim, às características da família nordestina pertencentes às camadas populares.

REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, Jawdat. Classe, poder e administração pública no Ceará. In: PARENTE, Josênio; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito**. Fortaleza/CE: Edições Demócrito Rocha, 2002. v.1.

AFONSO, Almerindo Janela. O Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 22. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um “parto difícil”. **Revista de Pesquisa Histórica (Clio)**, nº 15, Recife/PE, 1994.

ALBUQUERQUE, Gláucia Menezes Teixeira. **Políticas de ensino médio: tendências no Brasil e no Ceará – 1987/1996**. Fortaleza: UFC/Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, 1997.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARACATI, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACATI (SEMEAR). **Planejamento Estratégico**, 1997, (Mimeo.)

_____, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACATI (SEMEAR), 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. M. V; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**, Vol. 1, São Paulo: Editora UNESP, 1996 (Seminários Debates UNESP).

BANCO MUNDIAL – Departamento de Desenvolvimento Humano – Diretoria do Brasil. **Ceará: experiências na formação de professores**. Brasília: Banco Mundial, 1999.

BOITO JÚNIOR, Armando (Org.). **O Sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: Sociologia** / organizador [da coletânea] Renato Ortiz [tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi]. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais; 39).

BRAGA, M. Margarete S. de Carvalho. **Escola pública e vontade política – Icapuí-CE: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora?** Fortaleza: UFC/Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico – 2000**.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Desafios Contemporâneos).

BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CABRERA, Blas; JAÉN, M. J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. **Revista Teoria & Educação** n. 04, 1991.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. (Encyclopaidéia).

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Reorganização do Estado brasileiro na contemporaneidade: desafios das políticas públicas como direito da cidadania**. Fortaleza, 2005 (Mimeo.)

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. A pesquisa com educação de jovens e adultos em assentamentos rurais: um relato em tom memorial. In: MATOS, Kelma S. L. de; VASCONCELOS, J. Gerardo (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: LCR/UFC, 2002 – (Coleção Diálogos Intempestivos) n. 06.

CAVALCANTE, Luciana. **Dragão do Mar**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Terra Bárbara).

CEARÁ, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO. Relatório Final **CPI DO FUNDEF: Vitória da sociedade**. Fortaleza: Edições INESP, 2000.

CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). **Plano Decenal de Educação**.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. **O desafio da educação no Ceará: subsídio para elaboração do Plano Estadual de Educação (1997 – 2007)**. 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Viotti da. Novos públicos, novas políticas, novas histórias: do reducionismo econômico ao reducionismo cultural: em busca da dialética. **Revista ANPOCS "Anos 90"**. Porto Alegre/RS: nº 10, dez/1998.

COUTINHO, Nelson Carlos. **Dualidade de poderes: introdução à teoria marxista de Estado e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo, nº 64).

DURKHEIM, Émile. Objetividade e identidade na análise da vida social. In: FORACCHI, Marialice M; MARTINS, J. de Souza (Orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1983.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: HERON DA SILVA, Luís (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAMELINE, Daniel. O educador e a ação imposta. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores, In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992 (Coleção Ciências da Educação).

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1978.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998.

LAZZARATO, M; NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Espaços do Desenvolvimento).

LESSA, S. **A ontologia de Lukács.** Maceió: EDUFAL, 1996 (Série Didática–EDUFAL).

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas/SP: Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

MARX, Karl, 1818 – 1883. **K. Marx, F. Engels: história / organizador (da coletânea) Florestan Fernandes (tradução Florestan Fernandes ...et al.)** São Paulo: Ática, 1984. (Grandes Cientistas Sociais; 36).

_____. **O capital** (Crítica da Economia Política) Livro I – Vol. I – 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

MENDES, José Ernandi. Relação entre saberes. **IRevista Educação em Debate**. Ano 15, n. 23-24-25-26. Fortaleza/CE: EUFC, 1992/1993.

_____. O trabalho na docência. In: ARRAIS NETO, Enéias; FERNANDES, Manuel J. P.; FELISMINO, Sandra C. (Orgs.). **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002a. (Coleção Diálogos Intempestivos).

_____. Com que roupa eu vou para o samba que você me convidou? Reflexões de iniciativas metodológicas em pesquisa sobre o trabalho docente. In: MATOS, Kelma S. L. de; VASCONCELOS, J. Gerardo (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: LCR – UFC, 2002b. (Coleção Diálogos Intempestivos).

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Fundef: significado e implicações na política educacional brasileira. In: MENEZES, A. M. Dorta; FIGUEIREDO, Fábio F. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora LCR - UFC, 2003. (Coleção Diálogos Intempestivos).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo. **O Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia/DF: Idea Editora. 1997 - Apostila - Gestão Escola p.12 a 36.

MORAIS, Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas/SP: Papyrus, 1989.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Sopram bons ventos na formação do educador: a análise de um programa de formação de educadores em “ação” no município de Aracati**. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. UFC. Fortaleza/CE, 2001.

NEVES, Delma Persanha. **Assentamento rural: reforma agrária em migalhas**. Niterói/RJ: EDUFF, 1997.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____(Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. Textos introdutórios**. São Paulo: 2001a (Coleção Legislação e Política Educacional).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RS:Vozes, 2001b.

PARENTE, Josênio. O Ceará e a modernidade In: PARENTE, Josênio; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito**. Fortaleza/CE: Edições Demócrito Rocha, 2002. v.1.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação básica no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília/DF: Plano, 2003a.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **A retórica da gestão democrática na escola: estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das Mudanças**. Fortaleza/CE: Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade/UECE, 2003b.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez. 1986.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional/Nova Enciclopédia, 1997.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, OLívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

SOUSA, Francisco das Chagas Loiola. **A trajetória de uma profissão: da “casa da professora” à “escola urbanizada”**. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. UFC. Fortaleza, 2002.

_____. A trajetória do telensino no Ceará. In: BRANDÃO, M de L. P; DIAS, Ana Maria Iório (Orgs.). **Imagens distorcidas**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

SOUSA THERRIEN, Ângela T. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão: da “casa da professora” à “escola urbanizada”**. Fortaleza: UFC/Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan/fev/mar/abr/2000.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação**, v. XIV, n. 46 – Campinas; CEDES/Papirus, 1993.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIDA E EDUCAÇÃO, **Revista**. Fortaleza: Brasil tropical. n. 0, ano 1, abril 2003.