



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR PELOS
PROFESSORES INICIANTES:**
continuidade, utopia, resistência e revolução

DEISE RAMOS DA ROCHA

BRASÍLIA-DF, 2016

DEISE RAMOS DA ROCHA

**OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR PELOS
PROFESSORES INICIANTEs:**
continuidade, utopia, resistência e revolução

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA, FEVEREIRO DE 2016.



DEISE RAMOS DA ROCHA

**OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR PELOS
PROFESSORES INICIANTEs:**

continuidade, utopia, resistência e revolução

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2016.

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente – FE/UnB

Professora Doutora Sandra Valéria Limonta
Examinador Externo – FE/UFG

Professora Doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinador Interno – FE/UnB

Professora Doutora Maria Abádia da Silva
Examinador Suplente – FE/UnB

RR672s ROCHA, Deise Ramos
OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS A EDUCAÇÃO
ESCOLAR PELOS PROFESSORES INICIANTEs: CONTINUIDADE,
UTOPIA, RESISTÊNCIA E REVOLUÇÃO / Deise Ramos ROCHA;
orientador AUGUSTA PINHEIRO CORDEIRO CURADO SILVA. -
Brasília, 2016.
209 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Professores Iniciantes. 2. Projeto de Escola.
3. Sentido da Escola. 4. Sentidos Políticos. 5.
Trabalho Docente. I. CURADO SILVA, AUGUSTA PINHEIRO
CORDEIRO, orient. II. Título.

*À minha mestre, Kátia, com todo o meu carinho.
Este trabalho é tão meu quanto seu, nessa história
de companheirismo, trabalho e afeto.*

*Aos professores da educação básica, colegas e
companheiros, que preenchem a escola de
significados e sentidos insurgentes para a nossa
classe trabalhadora.
A luta é que nos constitui.*

AGRADECIMENTOS

O verdadeiro revolucionário é guiado por grandes sentimentos de generosidade; é impossível imaginar um revolucionário autêntico sem esta qualidade.

Ernesto Che Guevara

Sou história da minha história, e junto, tantos outros e outras também o são. Este pedaço de mim não seria tão completo se não houvesse companheirismo, amor, amizade. Eis vocês sempre aqui comigo.

A papai e mamãe, Deuzir (*in memoriam*) e Angélica, sempre exigentes, rígidos, cheios de ternura e amor incondicional. Amor que não se mede, não se repete.

Ao meu padrinho e à minha madrinha, Edmar e Shirley, meus cuidadores, meus pais, sempre na torcida, corrigindo, conversando, zelando.

Aos primos, que preenchem o meu sentido de ter uma família, e de ser quem somos: um elo forte de generosidade com a geração anterior a nossa, enraizada de trabalho, luta e afeto.

À amiga, mãe, companheira, professora, orientadora, Kátia. Sempre com o olhar doce e exigente, zeloso e confortador, composto de muito trabalho e afeto. Por todas as críticas, por todo o incentivo, por toda a completude em me ensinar a ser uma pessoa e profissional melhor.

Às melhores amigas-irmãs que eu poderia ter, Fernanda Moreira, Fernanda Paiva, Laís, Mayara e Andresa, sempre comigo e me permitindo estar com vocês. Vocês são forte laço de tudo o que a vida representa para mim.

A minha família, cumpadres e cumadres, companheiros de luta e de profissão: Fabiana, Jackeline, Maíra, Marina, Mateus, Tamine, Victor, Vinícius, Virgílio e Wesley. Por toda afetividade e amizade. Aprendo e reaprendo nesse encontro do “nóis”.

À Tayane, minha amiga nascida na luta, e que na luta, permanecemos juntas. Por toda sororidade, companhia, ensinamentos, explicações. E ao Marcelo, amigo que me permitiu tantas vezes ser séria sem perder a doçura, e dar boas risadas em filosofia de bar.

Às amigas Andressa e Taynara. Amigas que me ensinam com doçura, e com quem sempre tenho risadas garantidas e reflexões importantes para ser uma pessoa melhor.

Aos de sempre, Alice, Ana Luísa, Artur, Ayan, Bárbara, Carol, Davis, Gabi, Indira, Josiane, Lorena, Rafinha e Taísa. Pela força cotidiana, pelos entraves e felicidades compartilhados nessa vida. Pelo sentimento de família que tenho a vocês.

Aos amigos conhecidos na militância e que somam com a vida, Allewerton, Clodoaldo, Flávio e Nyh. Pela resiliência ensinada em tantos momentos.

Ao GEPFAPe, grupo querido do meu coração, melhor espaço da FE/UnB, onde me formo, me capacito, e onde faço amigos para a profissão e para a vida. Como aprendo e me constituo em

uma pessoa melhor com vocês. Andreia Soares, Fernanda Andrade, Gabriella Andrade, Letícia e Virgínia, amigas tão queridas desde os tempos da graduação com quem tanto compartilho doçuras. Adriana, Alessandra, Blenda, Diana, Fernanda Bartoly, Michele, Polliana e Viviane, amigas presentes da pós-graduação. Rodrigo e Rosiris por toda cúmplice.

Aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Por toda a receptividade, pela resistência e permanência, pela força com que trabalham. Aos meus professores de tempos como aluna na SEDF, que preenchem o meu sentido de escola pública. Sou o que sou por toda a bravura em seus caminhos.

À Shirleide, amiga e professora, companheira valiosa. Por toda contribuição ao meu projeto de sociedade, na minha formação, no cotidiano, e em cada linha desta pesquisa. Um pedacinho inteiro do Nordeste, nesse meu Centro-oeste.

À Sandra, professora querida e referência de trabalho e militância. Pelas contribuições neste trabalho, pela ajuda na vida, pela luta por uma escola pública. Aprendo sempre com você.

Ao meu Pai Celestial. Não sei explicar o que sinto, mas sinto. E ressignifico minha fé no cotidiano em que compartilho a vida com a humanidade.

O amor à vida, à humanidade é aqui e agora.

“Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”.

Paulo Freire

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciantes**: continuidade, utopia, resistência e revolução. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa é financiada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Está vinculada à pesquisa *Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano escolar*, do GEPPApe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, fomentada pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAP-DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal. Para esta investigação, propomos nos debruçar sobre o professor iniciante na carreira, enfocando um estudo sobre sentido político atribuído à escola. Nosso olhar se estende para a formação política e pedagógica, para as indagações a respeito da defesa de um projeto educacional, bem como a função defendida para a instituição escolar como parte de uma concepção de escola, profissão e trabalho. Para entender o sujeito com que estamos lidando, e a fase profissional em que se encontra, aderimos como base os três primeiros anos correspondentes à fase inicial, estágio de sobrevivências e descobertas da profissão. Entendemos que essas dificuldades e descobertas compõe o sentido da escola, e claro, o sentido do trabalho para o docente. Partindo dos conceitos que justificam a relevância e realização dessa pesquisa, assumimos como premissa de estudo a seguinte reflexão: a defesa de um projeto de educação passa por um posicionamento que tem interferências e mediações nos sentidos atribuídos à escola. Nosso objetivo, então, é o de investigar o projeto político que os professores iniciantes acreditam e defendem para a educação escolar. Para desenvolver nosso trabalho, utilizamos dos recursos metodológicos da revisão literária, da aplicação de questionários e entrevistas com professores iniciantes na carreira, na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Chegamos, então, a empiria de sentidos subjetivos-objetivos revelados como Tradicional Humanista, Construtivista, Otimista, Reflexivo, Insurgente, Crítico e Interventivo. Estes sentidos tornam-se o que chamamos de significado-sentido, que se dividem em constituintes e constituídos de três projetos de escola: 1) Escola para a Adaptação Social, que atribui como função a formação do homem como indivíduo, com papéis sociais distintos, contribuindo para uma sociedade progressivista; 2) Escola para a Reconstrução ou Reforma Social, fundamentada na formação do indivíduo cidadão que faça leituras críticas para a transformação da sociedade; e 3) Escola para a Mudança ou Revolução Social, que possui como perspectiva de escola problematizar e transformar as relações de produção e reprodução social, política e econômica, e para a emancipação da classe trabalhadora. A partir desses resultados, vamos percebendo que o fator de maior dificuldade da aprendizagem da docência não está ligado ao lidar com o conhecimento. São as condições de trabalho e as veemências em que a atividade coletiva acontece, e a ausência de um programa que acompanhe e auxilie o professor em instâncias pedagógicas, psicológicas e burocráticas, que intensificam o início da carreira. Independente ao projeto de escola que o professor defenda e trabalhe, tomamos por posição a luta para que o professor tenha uma formação que o aproprie dos fenômenos que inferem e constituem o sentido político da escola.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Projeto de Escola. Sentido da Escola. Sentidos Políticos. Trabalho Docente.

ROCHA, Deise Ramos. **Political Senses Assigned to School Education for Teachers Beginners**: continuity, utopia, resistance and revolution. 2016. 209p. Dissertation (Master of Education) - School of Education, University of Brasília, Brasília, 2016.

ABSTRACT

This research is funded by CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. It is linked to research Learning Profession: early career teachers, the difficulties and findings of pedagogical work in school life, the GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, fomented by CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAP-DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal. In this investigation, we look back on the beginning teacher in his career, focusing on a study of political meaning assigned to school. Our gaze extends to the political and pedagogical training, for questions about the defense of an educational project, and the function set to the school institution as part of a school of design, profession and work. To understand the subject we are dealing with, and professional stage you are in, adhere based on the first three years corresponding to the initial phase, survivals of stage and profession discoveries. We understand the difficulties and findings make sense of the school, and the meaning of work for the teacher. Based on the concepts that justify the relevance and this research, we assume as study premise the following reflection: the defense of an education project goes through a positioning that has interference and mediations in the meanings attributed to the school. Our goal is to investigate the political project that beginning teachers believe and advocate for school education. To develop our work, we use the methodological features of the literature review, the use of questionnaires and interviews with beginning teachers in career, in the Secretaria de Educação do Distrito Federal. We arrived empiricism of subjective-objective way revealed as Traditional Humanistic, Constructivist, Optimistic, Reflective, Insurgent, critic and Interventive. These senses become what we call meaning-sense, which are divided into constituent and constituted three school projects: 1) School for Social Adaptation, which attributes the function of formation of man as an individual, with distinct social roles, contributing to a progressivist society; 2) School for Reconstruction and Social Reform, based on the formation of the individual citizen to make critical readings for the transformation of society; and 3) School for Change or Social Revolution, which has as a school perspective problematize and transform the relations of production and social reproduction, political and economic, and the emancipation of the working class. From these results, we realize that the main difficulty of teaching learning is not connected to dealing with knowledge. Are the working conditions and veemências in which collective activity takes place, and the absence of a program that monitors and assists the teacher in pedagogical, psychological and bureaucratic bodies, which enhance the start of his career. Regardless the school project that Professor defend and work, we take a position to fight for the teacher to have a training that appropriates the phenomena that emerge from and are the political direction of the school.

Keywords: Teachers Beginners. School project. Sense School. Sence Political. Teaching Work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por categoria	44
Gráfico 2: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por região	45
Gráfico 3: Quantidade de publicações por abordagens e modalidades	46
Gráfico 4: Quantidade de publicações por instrumentos de pesquisa	47
Gráfico 5: Professores convocados por regional de ensino	53
Gráfico 6: Perfil por sexo do total de professores convocados (2010-2013)	54
Gráfico 7: Perfil por sexo dos professores respondentes ao questionário	54
Gráfico 8: Perfil dos professores por sexo e disciplina (em porcentagem - %)	55
Gráfico 9: Perfil de professores por disciplina dos respondentes ao questionário	55
Gráfico 10: Tempo de carreira dos professores respondentes ao questionário	56
Gráfico 11: Professores com até 5 anos de carreira	56
Gráfico 12: Informações repassadas ao chegar à escola	154

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Sentidos de escolas revelados pelos professores	69
Ilustração 2: Projeto de escola – funções, perspectivas, currículo e técnicas	87
Ilustração 3: Núcleos Multideterminantes da condição de trabalho	88
Ilustração 4: Uso do termo difícil sobre a profissão docente	148
Ilustração 5: Gratificante - Visualização dos resultados	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram participar de outra etapa da pesquisa 1	63
Quadro 2: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram realizar entrevista 1 ...	63
Quadro 3: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram participar de outra etapa da pesquisa 2	64
Quadro 4: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram realizar entrevista 2 ...	64
Quadro 5: Formação em espaços extracurriculares dos professores	66
Quadro 6: Formação da inicial e continuada dos professores	66
Quadro 7: Núcleos multideterminantes e Condição de Trabalho.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores convocados por área de atuação – Editais de 2010 e 2013	50
Tabela 2: Professores convocados, desistentes e atuantes – Editais de 2010 e 2013 ...	51
Tabela 3: Idade com que professores iniciaram na carreira docente	60

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONGREPRINCI	Congresso Internacional de Professor Praticante
CUT	Central Única do Trabalho
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAP-DF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SINPRO-DF	Sindicato de Professores do Distrito Federal

SUMÁRIO

PRA COMEÇO DE CONVERSA	16
CAPÍTULO I – PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA DOCENTE: PARA ENTENDER E CONHECER OS SUJEITOS DA PESQUISA	35
Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem da Docência	35
A Empiria das Pesquisas Brasileiras sobre Professores Iniciais no Brasil: revisão literária	43
Professores Iniciais no Magistério Público da Secretaria de Educação do DF: docentes convocados, desistentes ou nomeados e o perfil que revelam	49
CAPÍTULO II – OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS A ESCOLA, PELOS PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA	70
Trabalho e Trabalho Docente	70
Ideologia como significado basilar para a construção de sentidos de escola	74
Projeto de Escola e o Papel Social Elementar	81
1. Sentidos e Significados Políticos de um Projeto de Escola da Adaptação	89
A. Sentido-Significado Tradicional Humanista	90
B. Sentido-Significado Construtivista	96
1.1. Concepções Epistemológicas da Escola para a Adaptação Social	102
2. Sentido Político de um Projeto de Escola da Reconstrução ou de Reforma	104
A. Sentido-Significado Otimista	106
B. Sentido-Significado Reflexivo	111
2.1. Concepções Epistemológicas da Escola para a Reconstrução ou Reforma Social	115
3. Sentido Político de um Projeto de Escola da Mudança ou Revolução	118
A. Sentido-Significado Insurgente	119
B. Sentido Crítico	124
C. Sentido Interventivo	129
3.1. Concepções Epistemológicas da Escola para a Mudança ou Revolução	134
Em Síntese	137
CAPÍTULO III – ENTRE O PROJETO DE ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: MEDIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E O SENTIDO DE SER PROFESSOR	139
Mediações, Contradições e as Condições de Trabalho	139
Sobre as Unidades Multideterminantes e a Condição de Professor Inicial	153
O Sentido de Ser Professor	160
Para Iniciar Outra Conversa: sobre gênero e trabalho docente	169
Para Iniciar Também Esta Outra Conversa: sobre violência e o trabalho escolar	171
PRA FINDER ESSA CONVERSA POR HOJE	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	192
APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa de campo: Questionário proposto	193
APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa de campo – Entrevista proposta	206
APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa de campo – Termo de consentimento	207
APÊNDICE D – Quadro de unidades temáticas 1	208
APÊNDICE E – Quadro de categorias	209
APÊNDICE F – Quadro de unidades temáticas 2	210

PRA COMEÇO DE CONVERSA

A mais importante faculdade de quem ensina é a sua ascendência sobre a classe. Ascendência [...] pode ser consciente, pode ser desenvolvida na escola, no lar, no trabalho e na sociedade. [...] É tranquila e atuante. É um alto comando obscuro e sempre presente. É a marca dos líderes.

Cora Coralina.

Esta pesquisa é financiada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Vincula-se à linha de Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, e ao GEPPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, como parte da pesquisa *Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano escolar*, financiada pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAP-DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.

Neste trabalho nos debruçamos sobre o professor iniciante, enfocando um estudo sobre sentido político atribuído à escola por estes docentes no início da carreira. Nosso olhar se estende para a formação política e pedagógica, para as indagações a respeito da defesa de um projeto educacional, bem como a função defendida para a instituição escolar como parte de uma concepção de escola, profissão e trabalho.

Salientamos a importância em chamar a atenção de que não buscamos respostas e sentidos iguais ou semelhantes aos posicionamentos assumidos neste trabalho, mas sim, entender os significados e os sentidos de escola, pela nova geração que assume o trabalho docente, concomitante a profissionais que já tem um bom tempo de docência. Sabemos que o trabalho de um professor não se realiza sozinho no espaço escolar, mas entre debates divergentes e convergentes, com direcionamentos objetivos implícitos ou explícitos. No ensinar conhecimento aos nossos alunos cotidianamente, construímos a escola junto com outros.

Para esta pesquisa, então, nos propomos a dialogar com professores em exercício no primeiro e segundo ano de docência, coletando elementos para o desenvolvimento de nossas investigações.

Iniciamos com indagações a partir de questionamentos sobre os saberes da sala de aula, a reflexão sobre a prática e a docência institucional como parte do trabalho pedagógico de ensinar, objetivando construir diálogos que articulem teoria e prática, na formação inicial. Numa perspectiva marxista, que tem como base o trabalho como princípio ontológico, olhar para o professor e as vivências e dificuldades enfrentadas no início da carreira, com o foco na

prática pedagógica em sala de aula não se torna suficiente para entender a defesa ou a construção de um projeto de escola.

É preciso olhar a totalidade para qual o trabalho docente está imbricado. Produzir conhecimento sobre o início da carreira requer o olhar desde as lutas para políticas públicas de valorização da carreira docente, avaliação do ensino até a prática do ensino de conteúdos dentro de sala de aula. Desta forma, afirmamos como parte de uma ciência acumulada de que o sentido do trabalhar com o conhecimento, é formado por uma série de signos e significados, constituídos socialmente. Somos resultados de gerações, de espaços, da história e do cotidiano que vivenciamos pertencentes a cenários políticos, econômicos e sociais.

Os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em partes recém-cultivadas, em parte recém-engendradas. Pois não só os cinco sentidos, mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada (MARX, 2004).

O sentido de uma coisa não está dado. É preciso compreender e apanhar as múltiplas determinantes que mediam e compõem os significados e os sentidos, e localizá-los historicamente na sociedade a que pertence. Daí, entendendo que as relações sociais, parte e produtos das relações de produção econômica fomentam o agir crítico ou não crítico, as ações e consciência que media a concreticidade do sentido de algo, no nosso caso, o caráter político da escola e os significados, permeado por fenômenos concretos e abstratos, orientadores da construção e utilização de uma linguagem e de motivações e operações.

A educação é uma atividade do homem¹. A escola é o espaço onde se institucionaliza parte dessa atividade, se responsabilizando pela formação humana, intelectual, profissional, científica, cultural, social e política. Todas essas proposições têm em si, um sentido, um caráter, uma proposta política orientadora e construtora de um projeto de sociedade. Esses fatores constroem também uma forma de pensamento, ou pensamentos, que vão revelar e fomentar a consciência de sujeitos. Entretanto, assim como a consciência (MARX e ENGELS, 2009), a realidade é quem constrói o pensamento. Bakhtin (2014) nos permitirá

¹ Pensamos ser importante esclarecer que entendemos que o uso de homem é uma premissa historicamente dada, da sumissão da mulher ao homem, e que essa diferenciação em materiais produzidos para o conhecimento, reflete esse sentido político na língua portuguesa. Para este trabalho, esclarecemos a percepção dessa concepção política. No entanto, a fim de manter a dinâmica da leitura, estabelecemos que todas as vezes que utilizarmos a palavra “homem”, ela tem para nós o sentido de humanidade, entendendo homem e mulher.

entender que o pensamento pertence a um sistema ideológico, orientado por leis e pela moral, influenciando na composição de uma consciência social (MARX e ENGELS, 2009).

O pensamento é formado e formador da consciência. Entre essa interação, a todo instante, há a atuação de signos ideológicos, fazendo a relação entre a atividade interior, a que Bakhtin chama de atividade mental, e a atividade exterior, que é ideológica. “Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior” (BAKHTIN, 2014, p. 59). A consciência é a todo instante influenciada e influenciadora de um sistema ideológico, pertencente a um contexto ideológico. Cabe aqui ressaltar que “a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos” (BAKHTIN, 2014, p. 59).

Adentrando nesta referência, o discurso de outrem não é composto ele por ele apenas. Está formulado por uma série de signos e significados historicamente localizados e resultantes das relações de produção social. O trabalho, como ontológico ao homem, e o homem submetido a um sistema que controla por variadas formas o seu trabalho e a sua forma de viver – pois sem trabalho não se consegue suprir as necessidades mais básicas atuais, como comer, vestir-se, morar. As relações econômicas, e as quais, insistimos em também serem políticas, influenciam nas relações sociais interpessoais e no modo de ser individualmente.

À luz de Bakhtin e Marx, o que vamos perceber é que a estrutura sociopolítica interfere na forma e na condição das relações de produção, tornando-se determinantes para o contato verbal entre os sujeitos, e nas formas de comunicação. Essas formas de comunicação se despontam como sendo pela criação ideológica, pela vida política e pelo trabalho. Essas constituintes do convívio, do diálogo e da formação humana são também orientadoras das formas, condições e tipos de comunicação. A resultante é que a fala do sujeito revela não apenas o “si” individual. Revela, também, o “si” coletivo, a classe a que pertence, a ideologia em que se orienta, a função social de um projeto de escola para quem trabalha, entre outras condicionantes.

Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece a problemática. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações sobre os processos subjetivo-psicológicos [...] sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na “alma” individual, mas na sociedade [...] têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada (BAKHTIN, 2014, p. 152).

Ao apreender as instâncias onde os signos e os significados se revelam, torna-se essencial lançar um olhar não somente para o que os sujeitos dizem diretamente, mas também para os fenômenos que se revelam implicitamente na essência ideológica e a forma como a consciência humana se manifesta. Lançar o olhar para esses fenômenos se fez necessário para entender como o processo de formação inicial e continuada, e o trabalho no cotidiano, media a constituição de um projeto de escola, e revela contradições e totalidades. “O objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo” (BAKHTIN, 2014, p. 154).

A ideologia², a formação de professores e as condições de trabalho se revelam como totalidades singulares e dialéticas entre si, como também contraditórias e mediadoras nesse processo, e despontam, ao olhar como se constituem em significados, em como condicionam a própria formação política e a consciência do sujeito-professor, e de um projeto de escola, por tornarem-se também motivo para a realização da atividade. Um projeto de escola media e constitui orientações no trabalho de uma instituição social educativa, e a perspectiva de um projeto de homem: o sentido da escola está inteiramente ligado ao homem e as atividades, ao trabalho que desenvolverá ao longo de sua existência.

A consciência é um fato ideológico. Bakhtin (2014, p. 35-36) aponta que “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não deriva diretamente da natureza [...]. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais”. A educação institucionalizada carrega uma série de atribuições de significados e sentidos objetivos, que interferem na função social e razão de sua existência, e na consciência de professores e alunos. Escola, como palavra, é um fenômeno ideológico localizado na história, por excelência. Há nela sentidos diversos propositivos para uma sociedade, composto por unidades singulares de significados, como parte de uma totalidade.

O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 1993, p. 125).

Isso porque a realidade ideológica existe para manter a superestrutura da base econômica, ou para uma nova base econômica social. Ao se propor em ser para manter uma

² O conceito será trabalhado posteriormente.

superestrutura, interfere na consciência individual. A consciência individual está submetida a condições e formas de comunicação, sendo estas a própria materialização do signo ideológico e a reprodução da base econômica dessa superestrutura (BAKHTIN, 2014; MARX, 2006). Ao compreender como o signo está posto e localizado na fala do sujeito, este já não permanecerá isolado. Será abordado verbalmente no transcorrer da fala sobre o tema, e parte da totalidade. A teoria/ideologia que forma um projeto de escola, também forma seus profissionais, o qual nos atentou nesse trabalho especificamente para os professores. Essa base formativa interfere na linguagem, nas formas de expressão, na utilização de uma metodologia teórica e pedagógica. Forma-se então, um modo de manter e de defender esse projeto de escola/sociedade.

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que integraram à existência antes deles, pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. [...] A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes [...] tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior (BAKHTIN, 2014, p. 141 e 153).

[...] o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unifica [...] Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente “influenciam-se” – de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam. Assim, uma palavra que aparece muitas vezes num livro ou num poema às vezes absorve todas as variedades de sentido nela contidas, tornando-se, de certa forma, equivalente à própria obra (VIGOTSKI, 1993, p. 126).

A partir da ideia de Vigotski, podemos entender que quando há influência, há uma intenção, um significado e um sentido político que direciona a fala. O sentido da escola vai sendo constituído por múltiplas determinantes vivas na teoria que embasa e orienta o trabalho docente, e no cotidiano escolar, pelas mediações de diversos fatores sociais inerentes à escola como instituição social e campo econômico-político de disputa entre classes. O confronto e a disputa de consciência são vivos nesse espaço e a todo o momento realiza o movimento dialético na constituição de um sentido de escola. A significação contida nessa totalidade é abstrata e dialética, “é absorvida pelo tema, e dilacerado por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias” (BAKHTIN, 2014, p. 141).

O que podemos entender é que não há tema sem significação. Falar em um projeto de escola não é uma indução ao sujeito participante da pesquisa, ou seja, o professor. As significações e o sentido político de uma escola estão constituídos (ainda que permaneça em

constante construção, um ideal por essa instituição). Entretanto, o movimento a que obedecem é dialético. Logo, também não há significação sem tema. Nessa proposição, projeto de escola se constitui no ato da formação profissional, na proposição deste trabalho, no cotidiano escolar e no exercício profissional. O que nos compete é entender sobre como captar esses significados, para apanhar o sentido da escola que está sendo (ou já está) construído pelos professores iniciantes na carreira.

Cabe-nos atentarmos sobre o tema, a entonação e a palavra dos sujeitos. A enunciação, como um todo, tem em si, também um sentido, e pertence a um tema, e a uma conjuntura histórica que lhe dá origem. Essa conjuntura é constituída de forma individual e concreta. O tema é um sistema de signos dinâmicos e complexos, adaptada às condições de um dado momento, no qual acontece, e expressa a reação da consciência. O tema, também tem em si, a propriedade de cada enunciação, por pertencer a um movimento dialético. A entonação pertencente à conjuntura e ao tema, orienta para o sentido da enunciação (BAKHTIN, 2014). Por isso a importância em nos debruçarmos sobre a totalidade da fala, a entonação e as determinantes que contextualizam o discurso de outrem.

A palavra tem uma multiplicidade de significações. A escola, como palavra, tem uma multiplicidade ideológica. No entanto, a significação não pertence à palavra. Mas a totalidade em que a palavra está imersa, constrói uma multiplicidade de significações. A escola é um elemento que tem relação com o todo, e se relaciona com um conjunto de elementos. Esses elementos podem estar organizados para a manutenção de um sistema, e, portanto, instrumento ideológico de produção e reprodução. Contraditoriamente, também pode servir como ferramenta formativa de resistência.

O universo dos signos que estão postos explícita ou implicitamente serve como objetos naturais, específicos, de consumo e tecnológicos. Esse conjunto de objetos dá forma aos signos e significados. A partir daí, torna-se constituinte do sentido. A relação que se constrói social e culturalmente com a escola, imbricada de fatores políticos e econômicos, são esses objetos, signos e significados, instituídos para manter e ordenar um projeto de escola. Inicialmente, a escola pública é parte do Estado, para organizar a sociedade. As funções, perspectivas, currículo e técnicas, e a forma como são entendidos, e a base ideológica e teórica na qual são construídos, dão formato aos signos e significados, e constituem o sentido político da instituição educativa.

Esses elementos fazem relação com o sentido e a consciência.

A ação orientada por um fim consciente é uma unidade de toda atividade humana, independentemente de ser uma atividade que humanize ou que aliene o indivíduo. [...] Toda ação humana, para se realizar, exige que seu significado objetivo seja captado pela consciência, ou seja, o conteúdo objetivo da ação é captado e dirigido necessariamente pela consciência. [...] A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade (DUARTE, 2013, p. 92-93).

A escola possui em si um valor social, e como tal passa a ter índice social de valor constituído pelo indivíduo e pelo coletivo. Por isso interfere na consciência do indivíduo – porque este se relaciona de diversas formas com essa, seja diretamente como aluno ou profissional, seja porque há um ente que estude ou trabalhe nela, seja pelas relações sociais as quais a escola se estende, como as oportunidades de trabalho, ao abrigo social a que serve quando uma emergência surge na comunidade, entre outras formas, na relação entre dominantes e dominados.

Ao se constituir como índice de valor social e orientar para a formação de um índice individual de valor (BAKHTIN, 2014), a escola orienta nos valores morais e legais sobre a ação humana. No contexto do capitalismo, o sujeito absorve essa formação de valores como seus, de sua particularidade, pensamento e consciência. Entretanto, as relações de produção econômica a todo instante interferem na ordem legal e moral de como a sociedade se organiza. Logo, essas relações de produção de relação humana refletem e refratam a luta de classes.

O signo ideológico e os significados tornam-se importantes para entender as contradições dessa luta de classes, e o sentido de um projeto social que ela constitui ou está constituindo. O professor, como sujeito que interfere ativamente no cotidiano escolar e sofre as interferências externas que ao seu trabalho estão impostas, se encontra no cerne dessa luta de classe. Ele é formado e formador de signos e significados parte dos índices sociais de valor constituídos. E por isso o sentido e a consciência tem uma relação direta com o teor político da escola. Não nos basta entender o sentido pedagógico da escola. A escolha do ato pedagógico, é, em si, um ato político (FREIRE, 2011; GADOTTI, 1988).

Propomos romper com o olhar fragmentado da subjetividade centrada no professor, e partimos para uma projeção dialética que olha para o docente no estágio inicial do desenvolvimento profissional, aliando subjetividade-objetividade, sujeito-objeto, militância³ e

³ Estabelecemos como conceito de militância como pressuposto o compromisso em busca de alternativas para fenômenos sociais, trabalhando para o desenvolvimento de um projeto de sociedade. Também implica uma ação em longo prazo que leve o sujeito a tornar tais causas, ações e projetos como parte pertencente ao seu projeto pessoal de vida (BAUMAN, 2001, 2004; GONH, 2003). Nessa perspectiva, a militância pode pertencer a diversos tipos de grupos, movimentos, partidos e entidades que estabeleçam um caráter de ação político-social.

docência, entendendo esta etapa a partir do trabalho docente e as instâncias políticas e pedagógicas que influenciam na defesa de um projeto de escola. O desafio desta pesquisa é o de se debruçar sobre a formação política do sujeito professor, e a perspectiva para uma docência que se assuma como classe proativa, e exercer seus saberes docentes e suas formas de luta, para vir a ser orgânica em uma escola viva na sociedade.

Assim, lançamos como questão central para esta pesquisa: **partindo da premissa de que o professor reconhece na profissão um caráter de importância social, qual é o sentido político atribuído a um projeto de escola pública pelo professor iniciante na carreira?** A partir dessa indagação, nos deparamos ainda com outros questionamentos que seguem para entender os sujeitos e o objeto da pesquisa, olhando para a concretude do trabalho, entendemos que **é importante saber se o professor iniciante defende um projeto de educação?** E ainda, **qual é esse projeto de educação escolar defendido?** No caminho da constituição da docência, **como esse profissional luta por esse projeto de escola?**

Para entender o sujeito com que estamos lidando, e a fase profissional em que se encontra, partimos das pesquisas de Huberman (2000), que se debruça sobre os ciclos da carreira docente, apontando que os três primeiros anos são correspondentes à fase inicial, em que vivenciará o estado de sobrevivência e descoberta. A partir daí, entender como esse estágio também interfere na construção e constituição de um projeto de escola. Entendemos que essas dificuldades e descobertas também compõe o sentido da escola, e claro, o sentido do trabalho para o docente. O período de iniciação é recorrente ao período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional, e possui características muito próprias (GARCIA, 1999).

Entendendo que a sobrevivência se refere ao choque real das diversidades encontradas em sala de aula, trazendo à tona um confronto com a complexidade da situação profissional, que lida diretamente com o social. Paralelamente, o estado de descoberta permite os professores iniciantes a aguentar o estado da sobrevivência, por enaltecer o entusiasmo inicial, a experimentação, exaltação por estar na escola na condição de professor, e a responsabilidade com que se depara.

Devido às especificidades desta fase, sobretudo das sobrevivências e descobertas, a iniciação à docência tem sido tratada com cautela para a constituição basilar na configuração das ações profissionais e para a permanência do profissional na docência, em diversos países da Europa e também na Argentina, na América Latina. As ações objetivam estabelecer um apoio diferenciado ao professor iniciante, assumindo que nesse período há “uma aproximação

tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor” (PAPI e MARTINS, 2010).

Em geral, esses países oferecem medidas formais de introdução, orientação, assessoramento e adaptação gradual. Papi (2011) destaca que em Portugal há um apoio ofertado por um professor titular com formação específica, de perfil similar ao do ingressante, trabalhando no plano didático e científico, demandando contribuição para uma educação de qualidade.

Mapeando as discussões já levantadas no Brasil, “existe na realidade brasileira uma preocupação, ainda incipiente, com os professores iniciantes na profissão” (PAPI e MARTINS, 2010), revelando que os estudos alcançados até então, têm-se voltado para os processos da prática pedagógica, saberes, socialização profissional, identidade, dificuldade, dilemas. Estas categorias são apresentadas centrando o enfoque no professor individualmente. Os dados nos revelam que há, também, uma insipiência na proposição de uma política pública em vigor, voltada para o professor iniciante na carreira, sobretudo, da sua formação política e a constituição de sua identidade fortalecida por uma categoria e por princípios do profissionalismo (estatutário da categoria) e da profissionalidade⁴ docente.

Há evidências de um Projeto de Lei n. 227/2007 (SENADO FEDERAL, 2007)⁵, de autoria do Senador Marco Maciel, tratando de uma política pública para a inserção à carreira docente, inspirada na residência médica. A proposta remete o docente recém-formado a uma residência educacional nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos dois anos seguintes a sua formação, como condição necessária para atuar como professor na educação básica. Essa ação condicionaria o docente uma bolsa para exercer 300 horas de atividades, e a possibilidade de testar⁶ os conhecimentos adquiridos na formação inicial, e assimilações de novas habilidades, junto a um profissional com experiência.

Entretanto, a prática pedagógica do professor é também resultado da formação política docente (ROCHA, 2013). Problematizamos, então, o tempo de dois anos programado pela proposta parlamentar, ao passo que poderia ser insuficiente, partindo da tese de Huberman de que o professor está pertencente ao ciclo inicial até o terceiro ano da carreira. Outro pesquisador, Tardiff (2002), vai adotar os cinco primeiros anos como fase do início da

⁴ Entendemos por profissionalidade a retratação “dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo” (CRUZ, 2012).

⁵ Informação coletada no site do senado federal:

http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855 . Acesso em agosto de 2014.

⁶ Verbo utilizado pela referida lei.

docência. Trazemos a perspectiva por uma práxis em que a centralidade do processo do conhecimento profissional seja para a transformação emancipadora dos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento de aprendizagens, se apropriando da educação como instância mediadora para superar e romper com as aparências do sistema social capitalista.

Um acompanhamento para o início da docência não pode se restringir ao exercício profissional limitado a uma parte desta fase, mas ser composto de elementos que norteiam os saberes e competências do professor, nas dimensões técnica, estética, pedagógica e política (RIOS, 2010), e a partir das condições de trabalho do docente (OLIVEIRA, 2011; e ANTUNES, 2009). Elementos que vão dar sentido, forma e orientação objetiva à função do professor e a um projeto coletivo de escola, trabalhado por todos os profissionais envolvidos na unidade educativa. A partir daí, possibilitando, em nosso entendimento, condicionamentos para uma educação pública de qualidade, que atenda aos interesses da classe e da comunidade.

Justificando a pertinência desse trabalho e apresentando elementos de estímulo a esse estudo, a proposta de investigação se pauta a partir de três instâncias relevantes: pessoal, social e acadêmica. A primeira instância de relevância pessoal condiz com a vivência e trajetos percorridos na formação inicial, entendendo que a totalidade compreende que o constituir e ser professor se relaciona com fatores diretos e indiretos, de nossa sociedade. As vivências nesta etapa inicial na carreira docente geraram uma série de questionamentos que embasam a realização desse estudo, sobre os medos e inseguranças, e sobre como as políticas e pedagogias são percebidas no cotidiano escolar. Torna-se necessário, então, entender como essas experiências impactam de forma significativa na rotina do trabalho e na identidade docente, direcionando para o sentido da escola e para um compromisso assumido com ela, enquanto profissional da educação básica.

Do mesmo modo, as indagações vivenciadas na condição de professora iniciante fundamentam a instância da relevância social para a realização desse estudo, por haver uma preocupação com a iniciação do professor à carreira docente, e os trajetos de constituição de profissionalidade, desenvolvimento profissional, a consciência política-pedagógica, identidade e pertencimento a uma classe trabalhadora.

A terceira instância assume o caráter de relevância científica por entender que a preocupação com a formação continuada, e com a recepção/acompanhamento do professor iniciante, parte de uma totalidade. Estabelecemos aqui, o princípio e compreensão de que a academia é uma instância mediadora entre produção de conhecimento compromissada, e o empenho em propor ações transformadoras para a sociedade. Esse esforço também contribui

para gerar um sentido político as nossas pesquisas e a nossa prática política-pedagógica enquanto docente. Assim, acreditamos na necessidade em assumir uma perspectiva de escola e nos comprometer a ela, até mesmo como parte de uma luta pela valorização profissional.

Partindo dos conceitos que justificam a relevância e realização dessa pesquisa, assumimos como premissa de estudo a seguinte reflexão: **a defesa de um projeto de educação passa por um posicionamento que tem interferências e mediações nos sentidos atribuídos à escola.**

De forma articulada com as questões lançadas e que orientam esta pesquisa, de modo por igual e propositivo, apresentamos os objetivos, formulados a seguir:

Objetivo geral:

- ✓ Investigar o projeto político que os professores iniciantes acreditam e defendem para a educação escolar.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar o projeto de educação que o professor iniciante defende como processo de formação;
- ✓ Analisar o projeto de escola defendido pelo professor iniciante;
- ✓ Identificar os possíveis elementos de luta pelo projeto de educação, elaborado pelos professores iniciantes;

De forma propositiva e objetiva, tomamos o materialismo histórico-dialético, como proposta de estudo e análise do objeto em investigação, mas também, como base que justifica o olhar com que interpretamos o mundo, e partindo de fundamentos constituintes de uma ordem social e seu processo histórico. O materialismo histórico dialético é assumido por nós, como ontologia e epistemologia para esse trabalho.

A partir das condições postas e das análises já feitas, percebemos a necessidade em compreender essa fase de transição da formação inicial (condição de aluno) para a fase de professor iniciante na carreira, assumindo a defesa de um projeto de formação político-pedagógico para uma categoria com uma identidade de classe trabalhadora de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1995) e de práticas libertárias na escola, e em como entender a sua atuação explícita na constituição da base da profissionalidade tem sido emergente.

Partimos do trabalho como princípio ontológico à humanidade (MARX, 2014), constituinte das relações sociais, e a totalidade é quem revela as contradições e mediações da atividade humana. A defesa ou não defesa de um projeto de escola explícito ou implícito perpassa pelas relações estabelecidas a partir do trabalho, e com elas as condições de atuação e o reconhecimento ou o estranhamento de si na profissão. A proposta da pesquisa parte,

então, das vivências nos diversos espaços formativos para a profissionalidade, e também, a partir das condições de trabalho docente.

Para realizar a pesquisa, atribui-se a necessidade em escolher técnicas e instrumentos de pesquisa, partindo de um todo, maior, que dê sentido a constituição processual da pesquisa. As técnicas não se explicam por si mesmas. Não são elas que geram a produção de conhecimento, se não, se torna apenas servil para possibilitar o fazer a ciência. “A técnica é a expressão prático-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto” (GAMBOA, 2007, p. 87-88).

Desse modo, e em síntese, partindo de uma perspectiva marxista de que o trabalho é educativo, e alimentado pela concepção gramsciniana de que a pesquisa é um trabalho a ser realizado por intelectuais que lidam direto com o povo, por meio da ação pedagógica onde estão implícita e explícita as formas de dirigir, organizar e instruir para a transformação de realidade, concebendo, assim, teorias que condizem com a realidade.

Ressaltamos nosso objetivo, papel, perspectiva e posição política assumidas nessa pesquisa. Produzir conhecimento para uma classe de trabalhadores requer envolvimento com os sujeitos e objetos da pesquisa, reconhecendo que estes também fazem parte deste trabalho e se tornam atribuição importante nessa produção de conhecimento. O trabalho é feito por sujeitos historicamente localizados, e nos compromete em tomar como ponto de partida a sua história – organização da classe trabalhadora, captando a totalidade na qual está imerso. Atentamos-nos em entender os elementos que formam e constituem a profissionalidade dos sujeitos participantes. A educação manifesta essa totalidade, dialeticamente, e participa da sua própria construção. Os sujeitos são produtores da história. Os sujeitos são produtores da educação.

Entretanto, entendendo sob quais condições os sujeitos da educação trabalham, é preciso entender as condições sob as quais a própria educação vai obedecendo a um fazer reprodutivo da história. Cury (2000) nos permite entender neste ponto de que a educação não reproduz as relações de classe, mas o quanto elas estão presentes na educação, formando a consciência e os “papéis sociais” de cada sujeito. “Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado” (CURY, 2000, p. 27).

É essa postura que nos permite assumir uma posição dialógica com o fato de que cada sujeito pode ser historicamente um intelectual capaz de agir política e filosoficamente na atividade exercida na esfera pública, organicamente organizada pela transformação social

(CURADO SILVA, 2008). Por isso, e a partir dessa linha de raciocínio, este trabalho é para a produção do conhecimento crítico-dialético de uma classe trabalhadora.

Assumir o materialismo histórico dialético como perspectiva revolucionária para projetar a transformação da realidade em uma pesquisa da área de educação, sobretudo, com o objeto de pesquisa no trabalho docente, é assumir que nosso compromisso é com a formação política de uma categoria, no sentido mais humilde, puro e sincero em contribuir para a luta de classes enfrentada cotidianamente pelo professor, e que por muitas vezes, de forma solitária. Atrevemos-nos em dizer que se não for para possibilitar essa contribuição, de nada vale nosso trabalho até aqui.

Assumimos uma crítica à nossa conjuntura histórica, na luta de que a educação, movida por sujeitos, não é mercadoria. Logo, os sujeitos que trabalham com a educação são prioridades, e não a produção capitalista, arraigada pelo fator econômico, que interfere em toda a logística social. E isto significa assumir uma luta contra a hegemonia de nosso tempo.

A relação sujeito e objeto são entendidos como uma relação dialética, produtora de conhecimento e de prática social. No materialismo histórico dialético, o conhecimento assume o compromisso em manifestar a realidade e os elementos que a transforma e constitui (CURADO SILVA, 2008). O movimento dialético que ocorre acontece porque o subjetivo, em nosso entendimento, está condicionado ao objetivo, devido às relações organizacionais de instância política sobre o trabalho humano. É o movimento dialético que serve como luz para a relação entre sujeito – nas instâncias individual e coletiva (CURY, 2000) – e objeto, seja guiado por uma ação projetada para a transformação da realidade.

A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana (CURY, 2000, p. 26).

As contradições postas pelo movimento dialético entre o sujeito e o processo histórico-social é que vai gerar as contradições indivíduo-sociedade. As contradições se tornam importantes para as concepções críticas do mundo real, e das relações de trabalho na qual, como classe trabalhadora, estamos diariamente expostos. A realidade social se torna o espaço da luta de classes. É dentro da escola que essas contradições provocadas pelo movimento dialético produzido pelo conhecimento, como parte do compromisso com um projeto de escola podem acontecer. É o fator que rejeita a imposição da hegemonia e resiste às

imposições dos “papéis sociais” direcionadas à classe trabalhadora, ou mesmo, o que permite o contrário acontecer, e trabalhar para se manter os ideais hegemônicos.

Fazendo uso dos estudos de Apple (1995), entendemos que a resistência por parte do professorado é real e concreta. O que falta, é a formação política para que o concreto se torne conscientemente pensado, e tome ciência e razões de como continuar resistindo e o porquê de resistir: transformar a realidade demanda ter/ser sentido na vida do sujeito. O mesmo movimento também para outra perspectiva: o professor defende ideais hegemônicos, mas os mantém com ciência da classe que defender e o porquê a constrói.

Vemos nesse processo a materialização do movimento da aparência para a essência que revela a constituição e a conjuntura sobre como a realidade empírica está posta, pensada e sentida. A essência pode ser entendida como a totalidade de momentos, de movimentos, da realidade em como os fatos se apresentam e se relacionam dialeticamente. Assim, fazer o movimento de descoberta do abstrato para o concreto pensado – onde se parte, se manifesta ou se desenvolve e se chega ao conhecimento. Logo, esse caminho é importante para entender os projetos pessoais, coletivos, institucionais e estatais defendidos e trabalhados dentro do espaço escolar.

Entendendo a totalidade apreendida no ritual pedagógico que se manifesta na luta por um projeto político de uma escola, a análise posta e que se faz essencial, são percebidas como as contradições existentes na relação das produções se manifestam no cotidiano escolar, e resultante à classe que na instituição trabalha e é atendida. A escola que temos é a escola que queremos? A escola que temos é a escola proposta por quem? Quem a constrói, como a constrói, por que a constrói e por quem a constrói? Todas essas perguntas são questionamentos parte reveladora dos fenômenos que mediam a essência de um projeto de escola.

A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no *caso em que* se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade [...] Como a essência [...] não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas dever ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. (KOSIK, 1976, p. 11-13).

Materializando esse entendimento, Cury (2000) nos permite afirmar que compreender o fenômeno consciente de si mesmo, consciente de sua determinação, de sua concretude, do que é na realidade, é o que nos permite chegar ao entendimento da essência. A

partir deste entendimento, é que afirmamos que esta pesquisa, como trabalho humano, requer se voltar essencialmente ao processo das atividades que constituem o projeto de escola e a sua concretização.

O objetivo da investigação está no fenômeno e nas múltiplas determinações que entrelaçam a formação política e pedagógica do professorado, que inicia na carreira docente. Neste ponto, concentrando as descrições do problema em evidência, tal qual como se manifesta na realidade das atividades da docência, nos procedimentos e nas interações cotidianas (CURADO SILVA, 2008), onde o trabalho, resultante de determinantes implícitas e explícitas, se materializa.

Kosik (1976) chama a atenção para o aspecto fenomênico que a situação revela aparentemente, provocada pela *práxis utilitária*, que se manifesta no cotidiano e de forma fragmentada. A totalidade não é revelada e passa a não ter importância útil. Em nosso entendimento, podemos perceber uma lógica cruel e enganadora do sistema capitalista, em roubar dos sujeitos o direito em entender a realidade. O sufocamento do cotidiano do trabalhador o faz com que caia na arbitrariedade do senso comum, fruto dessa *práxis utilitária*.

Pedagogicamente usando de nosso entendimento materialista histórico-dialético, a pseudoconcreticidade é constituída pelos fenômenos externos, revelados de forma superficiais; constituída por fetiches, que sugere o que o sujeito deveria ser, obter, se compor, quando na verdade, em nada transforma sua realidade e o livra da exploração mercantil capitalista e naturalizadas ao modo de viver, distante de uma *práxis crítica e revolucionária* (KOSIK, 1976).

Racionalmente falando, é preciso destruir a pseudoconcreticidade (CURY, 2000; KOSIK, 1976), como condição para entender e desvelar o fenômeno, e chegar à essência da realidade em si. O que acontece no cotidiano passa de um movimento naturalizado para uma realidade historicizada: somos resultados da *práxis*, produção e reprodução das relações de poder e do trato de sujeitos como mercadoria – implícitas e enraizadas em nosso cotidiano. “O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atender a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 1976, p. 15-16).

A destruição da pseudoconcreticidade não se dá de modo fácil. Por isso, necessita de uma crítica revolucionária, que se entende como *práxis* da humanidade, e que faz o movimento dialético do pensamento filosófico e político, situado historicamente, destruindo a concepção de que cada sujeito seja tratado como indivíduo, e de forma subjetiva – e só – viva a cultura e *construa* a sua vida.

Nesse sentido, a busca epistemológica dessa pesquisa é a ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, para compreender o movimento de transformar o concreto e apreender a essência – estrutura e dinâmica do objeto, de forma que propicie conhecimento teórico (CURADO SILVA, 2008) e entender o sentido da escola para professores que iniciam a docência na escola pública.

O concreto enquanto “síntese de múltiplas determinações”, ainda que não explicitamente aferido por uma consciência, é a premissa para a consciência do concreto. O concreto é a premissa tanto para as determinações comuns, como para as determinações específicas. Mas o acesso ao conhecimento do real-concreto se faz por ambas as determinações como momentos de uma teoria explicativa do real. O referencial para o concreto será, pois, a produção social de uma sociedade historicamente dada. [...] O caráter de abstração justificada (racional) nasce das determinações comuns a este modo de produção, que possui uma lógica própria em seus elementos historicamente constitutivos (CURY, 2000, p. 18-19).

Entendemos que os fatos sociais não descolados da materialidade objetiva e nem subjetiva. O conhecimento histórico pertence a um esforço de abstrair e teorizar o movimento dialético da realidade, e não somente compreendê-lo, mas, como também fator importante para o processo de emancipação⁷ a partir da crítica revolucionária da realidade. Essa noção permite fazer o movimento dialético, e ensinar e permitir que outros constituam materialmente o conhecimento desenvolvido por um movimento, que faz um caminho abstrato e se torna um concreto pensado.

A lógica materialista histórica dialética nos permite entender que a apropriação abstrata da teoria, permite o sujeito fazer uma análise concreta da realidade. A formação em maior ou menor teor com interesse políticos explícitos e implícitos e que podem levar o professor a romper com o pragmatismo sobrecarregado pelo cotidiano, e buscar formas de resistência, não pelo resistir por resistir. Mas por haver um propósito político pedagógico relacionado a um projeto. “Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta, o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si”

⁷ Nesta pesquisa, trabalhamos com o conceito de emancipação como emancipação humana, por entender que é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (KANT, 2007, 2009). Também implica a superação das determinações impostas pelo Estado capitalista, que permite a existência da apropriação das forças políticas e sociais, concebendo um ideal de homem individualista (MARX, 2009). Para nós, a emancipação torna-se elemento propiciador para resultar em uma educação que resiste às imposições sociais, e, portanto, que forme o ser humano autônomo, capaz de realizar críticas às estruturas sociais, e, em coletivo, superar a hegemonia estabelecida, que explora sujeitos, pertencente a uma classe, gênero, raça/etnia (ADORNO, 1995). A emancipação assume um compromisso educativo, em construir coletivamente a consciência humana do inacabado que aliena o oprimido (FREIRE, 1996, 2011). Nessa proposição, cabem princípios de uma libertação e transformação para superar as condições historicamente dadas. Em termos gerais, atribuímos à emancipação o sentido de humanização daqueles que sofrem e lutam contra as desigualdades sociais.

(KOSIK, 1976, p. 35). O pensar numa práxis concreta pode tornar-se parte constituinte de um potencial revolucionário.

A partir de um olhar de base materialista histórico dialética, e pelos estranhamentos e reflexões alcançados, o trabalho chega à empiria se organizando em distintos momentos, importantes para entender a forma como os fenômenos e questionamentos estão sendo postos, estudados e se concretizado. Em uma organização e articulação das abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa apresenta quatro etapas: uma pesquisa bibliográfica, um mapeamento de ingressantes no magistério público do Distrito Federal nos concursos realizados pelos editais lançados em 2010 e 2013, aplicação de questionários aos professores ingressantes na carreira na SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal, e entrevistas realizadas com professores que estão no primeiro ou segundo ano da carreira.

A pesquisa bibliográfica buscou compreender o que as pesquisas brasileiras têm revelado sobre o professor em início de carreira. Esta etapa procura na empiria de trabalhos e investigações realizadas na última década, o que os dados revelam e como se revelam. O exame dos trabalhos abarca o período estendido entre 2000-2014. A busca e análise são feitas a partir das publicações de pesquisas brasileiras na área da educação, em língua portuguesa do Brasil, lançado em periódicos de *Qualis A* e *B*, segundo as normas da CAPES; anais dos principais eventos interessados ao tema, sendo eles ANPEd (Encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e IV CONGREPRINCI (Congresso Internacional de Professor Principiante); e em teses e dissertações armazenadas no banco de dados de teses e dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

O levantamento quantitativo do número de professores ingressantes nos últimos concursos públicos para a carreira no magistério público no Distrito Federal, realizados pelos editais de 2010 e 2013, busca identificar o número de professores selecionados para cada área/disciplina do currículo da Educação Básica e o sexo, dando início a um mapeamento do perfil de professores recém-nomeados, e posteriormente, relaciona-se o quantitativo de professores desistentes após a nomeação nos concursos e suas áreas de atuação, realizando a pesquisa a partir da leitura do DO-DF – Diário Oficial do Distrito Federal.

A terceira etapa se concretiza com a aplicação de questionário aos professores ingressantes na carreira docente da SEDF, pelos editais de 2010 e 2013. Como esta pesquisa esta parte da pesquisa foi desenvolvida em trabalho coletivo no grupo de estudos (GEPFAPE), o público-alvo para a aplicação dos questionários é justificada na base teórica em Tardiff

(2002), compreendo o período de cinco anos como fase iniciante na carreira. A partir dos dados obtidos no material coletado, foi permitido traçar um perfil melhor elaborado sobre os professores iniciantes, entendendo o perfil social, acadêmico e profissional destes docentes. O questionário é um importante instrumento de coleta de dados tanto quantitativos como qualitativos. Nesta pesquisa utilizamos de questionários com questões fechadas e abertas, aproveitadas para o que chamamos de fase exploratória.

A partir dos dados levantados com os questionários aplicados, nos foi permitido chegar aos sujeitos a qual esta pesquisa se interessa: professores que estão no primeiro e segundo ano da docência. As entrevistas foram compostas em 10 questões que buscaram compreender quem são esses professores, seus processos de formação, a escola que defendem e acreditam, e como trabalham esse projeto educacional no cotidiano do ofício docente. Para esta etapa, utilizamos a ferramenta *Nvivo* como apoio para perceber palavras que se destacam nos discursos de nossos participantes-entrevistados.

A estrutura deste trabalho está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem da Docência” aborda o conceito e a perspectiva sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, trazendo questões postas para a fase da carreira e as principais dificuldades e necessidades encontradas nesta fase, permitindo entender a emergência em olhar para o professor iniciante. Nesta etapa da pesquisa, apresentamos uma revisão bibliográfica, que nos permite mapear e entender a forma como as pesquisas brasileiras tem chegado e revelado a empiria sobre o trabalho docente dos professores iniciantes, e possivelmente, uma relação com um projeto de escola. Em seguida, coadunando com a nossa base teórica, apresentamos o perfil do professorado ingressante e iniciante na carreira do magistério público no DF, nos permitindo entender questões que possam apontar para as formas sobre como professores constituem um sentido político para a escola pública.

No segundo capítulo, que tem por tema “Os Sentidos Políticos Atribuídos à Escola pelos Professores Iniciantes na Carreira”, buscamos fazer um diálogo sobre o trabalho docente e entender as composições dos signos e significados que constituem um sentido político para a escola, a partir da entrevista com dez professores na fase do ciclo inicial. As falas e entonações de nossos professores colaboradores nos revela a forma como os sentidos da escola vão se consolidando, e constituindo três distintos projetos de escola, denominados por nós como Adaptação, Reconstrução ou Reforma, e Mudança ou Revolução.

O terceiro e último capítulo, “Entre o Projeto de Escola e as Condições de Trabalho Docente: mediações, contradições e o sentido de ser professor”, traz dados sobre

multideterminantes reveladas nas condições de trabalho docente e de ser professor iniciante na carreira, e sobre a forma em como se relacionam com a constituição dos sentidos políticos de projeto revelados, e ainda, sobre um sentido para o trabalho e para o ser docente, revelando contradições e o movimento dialético das condições de atuação profissional, relacionados, a todo instante com contradições e totalidades de fenômenos que revelam as formas de relação social, o projeto de sociedade e a valorização profissional e constituinte da identidade de ser docente.

CAPÍTULO I – PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA DOCENTE: PARA ENTENDER E CONHECER OS SUJEITOS DA PESQUISA

*O mais importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais.
[...] O homem nasceu para aprender, aprender tanto quanto a vida lhe permita.
[...] Vivendo se aprende. Mas o que se aprende mais é só a fazer outras maiores perguntas.*

João Guimarães Rosa

Trazemos como base de pensamento, a compreensão de formação não apenas como um termo que tem significado próprio, mas também um campo de conhecimento, que perpassa por dimensões pessoais, relacionadas ao desenvolvimento humano e nas relações sociais, tomada por instâncias coletivas e individuais. Papi (2011) reafirma a importância em reconhecer e valorizar a existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais sociais, culturais, étnicos e econômicos que favoreçam sua operacionalização.

Neste capítulo, vamos trabalhar o conceito de desenvolvimento profissional docente do qual partimos para desenvolver um estudo sobre as fases da carreira docente, e então, discorrer sobre as descobertas e conjunturas da fase de início da carreira do professor da educação básica. Como parte da base ontológica e a partir dos estudos levantados nas leituras marxistas, a discussão se debruça sobre a profissão a partir do trabalho docente e as instâncias imbricadas à função do ser/fazer docência e das condições de trabalho.

Consonante a temática proposta para este capítulo, ainda nos propomos em trazer a empiria das pesquisas brasileiras, sobre o professor iniciante, revelando como estas têm chegado até os dados, o que tem sido trazido e como tem se realizado o debate. Em correspondência, também vamos trabalhar o mapeamento dos professores iniciantes na SEDF, fazendo a relação com a base empírica das pesquisas, e a nossa proposta teórica discutida nesta etapa de nossa investigação.

Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem da Docência

Iniciando nossa tarefa em contextualizar o entendimento ao termo desenvolvimento profissional docente, sentimos a necessidade, antes de adentrar na especificidade da docência, em matutar sobre o termo *desenvolvimento* trazendo o significado de evolução e continuidade (VAILLANT e MARCELO, 2012), que se transpõe entre a formação inicial e o aperfeiçoar das competências profissionais. Assim, entendemos que o *desenvolvimento profissional*

íntegra, em si, experiências de aprendizagens – planejadas, conscientes, carregada de proposições intencionais e objetivas, por demandar a melhoria na qualidade do exercício profissional. Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 168) propõem, “desenvolvimento profissional é antes de tudo aprendizagem”.

Desta forma, a aprendizagem incutida no *desenvolvimento profissional docente* remete ao trabalho, ao trajeto percorrido na carreira, as condições de trabalho, ao exercício profissional, e está totalmente relacionado com a formação docente – inicial e continuada. O desenvolvimento profissional docente é pertencente a uma totalidade de fenômenos que condicionam a progressão na carreira. Implica a interação com os contextos espacial e ambiente social (no qual as condições de trabalho vão influenciar diretamente, de forma que promova ou iniba o seu desenvolvimento) e temporal (apregoadado ao tempo de exercício profissional) (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Os fatores temporal e ambiente social têm sido caracterizados pela distância em relação às necessidades dos docentes, ambiente de trabalho e sujeitos com que trabalham. Esses fatores são parte de uma característica do fenômeno aparente revelado pela pseudoconcreticidade que o sistema capitalista tenta limitar: essa é uma forma política de não se responsabilizar pela educação, incumbindo ao professor em lidar com a pressão do chamado fracasso escolar, e continuar recolhendo os benefícios de uma mão de obra preparada para movimentar o mercado de exploração do trabalho. Fala-se em mão de obra qualificada de acordo com as necessidades das produções mercantis capitalistas. Os objetivos para uma formação da aprendizagem da docência “não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social” (PISTRAK, 2008, p. 25).

Nesta relação, se revela também um projeto de formação de professores, que prioriza o ensino de conteúdos sistemático pelo conteúdo sistemático, sem fazer qualquer relação com a ciência e o conhecimento produzidos pelo homem no decorrer da história, e a relação com as estruturas sociais, e com o trabalho humano. Há um projeto de formação do homem reprodutor de ideais ideologicamente localizados, e que escondidos na moral e na legalidade que permeia o cotidiano escolar e as políticas públicas que o organiza, mantém um estreitamento de possibilidades de transformação social, e a reprodução de relações que mercantilizam o homem e suas atividades.

A perspectiva de interferir no desenvolvimento e aprendizagem da docência está em justamente romper com maquinismos e a naturalização⁸ que estão postas de dificuldades e sofrimento, ligados ao saber e competência do lidar com o conhecimento, quando na realidade, são as estruturas relacionadas ao tempo de serviço e ambiente social de trabalho e formação, que revela em si muitas outras questões objetivas de controle do trabalho docente, escondidos nos fenômenos.

Assim, estudar a formação de professores no desenvolvimento profissional da carreira, requer nosso olhar para o estudo dos fenômenos a que estão postas as relações com que os docentes lidam no seu cotidiano.

[...] é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo (...) trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas (PISTRAK, 2008, p. 35).

Portanto, pensar na aprendizagem incutida no desenvolvimento profissional docente requer um posicionamento político e ideológico de centrar a formação do professor, pensada a partir das condições de trabalho e da classe, público que frequenta o espaço escolar, como aluno. Mas não somente o pensar a partir de uma dita *escuta sensível*. Mas tornar o professorado autor e sujeito das políticas pensadas para a formação docente. Esse seria um movimento verdadeiro de esforço em investir na qualidade da atuação da profissão, na qual toda a base “do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2008, p. 50).

Segundo as fontes levantadas por Hubermam (2000), os estudos sobre a carreira de professores têm seu início na década de 1970, nos Estados Unidos da América e Inglaterra, e

⁸ Veremos, em Marx, que a principal função da ideologia dominante é a de ocultar os conflitos existentes entre as classes. Essa divergência, que entendemos ser a luta existente entre proletariado e capitalistas são diferenças histórico, econômicas e políticas entre sujeitos e indivíduos que ocupam posição na classe dominante ou na classe subalterna. Entendemos que o discurso ideológico não rejeita a existência de desigualdades sociais. Entretanto, nega a existência dessas desigualdades como resultante de processos construídos historicamente. Daí, a utilização do recurso à naturalização. O termo ajuda a justificar desigualdades sociais, entendidos como fenômenos naturais, e o entendimento de que a condição social é de responsabilidade do indivíduo. A naturalização ainda tem relações postas com o fetichismo, que condiciona a humanidade, em seu cotidiano, em não perceber as relações sociais e econômicas mediadas pelo valor de troca. Entende-se, então, que os homens naturalizam o valor de troca, as condições sociais, a propriedade privada, o sistema de produção das relações humanas, e o domínio de uma hegemonia (MARX, 2008, 2009, 2011, 2014).

a continuidade de seu desenvolvimento no que podemos chamar de *fase* inicial de investigação sobre o tema, no decorrer da década de 1980, nos EUA, Inglaterra, Países Baixos, Austrália, França, e Canadá. O autor aponta que até este período, os estudos se limitavam à formação inicial e à fase principiante na carreira. Trazendo seu estudo à tona, e estipulando como base para entender o nosso objeto, este trabalho concebe os três primeiros anos como recorrentes à fase inicial da carreira docente, em que o sujeito vivenciará o contato inicial de forma homogênea, passando pelo estágio de sobrevivência e descoberta, que falaremos mais tarde.

Inferimos que a inserção à docência pode percorrer por vários anos, e que esta fase está ligada ao desenvolvimento de sua identidade como docente, dentro do contexto do espaço escolar, onde, de forma mais amadurecida, assume o papel que a carreira lhe incube. Porém, como no Brasil, a efetivação no serviço público, segunda a Lei nº 8.112/90⁹, e que os Estados decorrem em seguir em suas legislações, o estágio probatório para todo servidor que ingressa no serviço público é de três anos recorrentes.

Esse estágio impacta na segurança e confiança que o professor vai adquirindo, após essa etapa, além de ser a fase em que o docente vivencia e experimenta as primeiras experiências, dada a heterogeneidade do corpo estudantil e das condições de trabalho, com maiores doses de incerteza e estresse (VAILLANT e MARCELO, 2012), pelo fato de que há menos referências e mecanismos para enfrentar as situações. Em outras palavras, o docente tem poucas experiências diante de uma diversidade de situações vivenciadas de formas intensificadas, diante das condições de trabalho com que os novos professores iniciam o exercício profissional.

Também é nesta etapa que o professor faz a transição da posição de aluno, da formação inicial para o ingresso ao mundo do trabalho agora, como profissional apto a exercer a profissão. Por isso, uma preocupação com o aprender a ensinar. Esta etapa está relacionada com a aprendizagem experimental e ativa, necessitando ser diferenciada da imitação ou da aplicação de desenvolvimentos pedagógicos. Conforme já citamos, a fase inicial do desenvolvimento da profissão está totalmente imersa na construção e afirmação de uma perspectiva do trabalho docente. Acompanhar o docente nesta etapa da carreira se faz fundamental para a constituição basilar de uma para o professor que está aprendendo a profissão.

⁹ Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>.

Aprenemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do por que o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais [...] Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhore, continuamente como docentes (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 92 e 127).

A partir dos estudos de Huberman (2000), exploramos as considerações já apresentadas pelo autor, sobre sete fases da carreira docente. Situando, o autor chega aos tais resultados, por uma abordagem sociológica, mas que não exclui a abordagem psicológica, com base em estudos realizados com outras carreiras. É realizada uma relação cronológica de comparação entre o exercício nas sete diferentes fases:

1. **A entrada na carreira:** A fase se remete ao contato inicial do professor iniciante com o *chão* do exercício profissional. Esse é um estágio de sobrevivência e descobertas, onde são vivenciadas o choque de realidade, o confronto com as complexidades da condição de trabalho docente, sobretudo, com o social, o pedagógico e o didático. Nesta fase, as descobertas revelam um entusiasmo inicial, de experimentações e exaltações, e responsabilidades por estar na situação como professor. Paralelamente, vivenciadas com descobertas que permitem o professor *aguentar* esta fase de sobrevivência às dificuldades.
2. **Estabilização:** Esta fase se caracteriza como a fase da escolha da identidade profissional, como parte decisiva no desenvolvimento profissional, como também para a escolha das renúncias da profissão – podendo resultar no abandono da profissão. Mas também pode representar a chegada à estabilidade, precedido ou acompanhado pelo sentimento de competência pedagógica.
3. **Diversificação:** Fase de construção do que abordar da prática docente, e como se portar em sala de aula. Conduz a uma fase de experimentações e diversificações. Nesta etapa é demonstrado um entusiasmo pela profissão e o comprometimento com atividades dadas coletivas, aplicadas tanto na prática pedagógica, quanto no desenvolvimento do trabalho junto aos demais colegas profissionais.
4. **Questionamento de si:** Esta fase condiz ao meio da carreira, em que os parâmetros sociais – instituição, contexto político ou econômico, vida familiar – são fatores determinantes na disposição da atuação profissional. Os estudos apontam diferenças sentidas entre homens e mulheres – em que, na perspectiva de nosso olhar, o biológico tem um peso diferenciado do social, porém, ambos estão relacionados por questões culturais da sociedade.

5. **Serenidade e distanciamento afetivo:** Nesta fase, os estudos apontam para uma notificação de baixo ou falta de entusiasmo para com o exercício do trabalho. Este, tende a tornar-se mecânico, mesmo com as diversidades tão presentes no ambiente escolar. A distância entre o início da carreira até o caminho percorrido sofre uma redução abatedora. Também fica nítida uma diferença na relação com os alunos, ocasionado pela diferença entre idade, sobrecarregando um distanciamento na relação professor-aluno.
6. **Conservantismo e lamentações:** Diferente da etapa anterior, esta fase demonstra uma serenidade, e nos atreveríamos em dizer, amadurecimento, no qual, o professor pode chegar aqui pelo percurso de vários caminhos.
7. **Desinvestimento:** Essa última fase é marcada por um fenômeno recuador e de interiorização do percurso feito na carreira. Há um *libertar-se* das responsabilidades da carreira, sem lamentações, para se dedicar aos interesses próprios.

O autor ainda faz relação temporal com o tempo de carreira, possível de ser relacionado à idade do sujeito. Essas fases, em nosso entendimento e discussões levantadas no contexto do GEPFAPE, condizem com as fases vivenciadas pelos professores atuantes na realidade brasileira. Porém, com base na realidade do tempo relacionado ao plano de carreira do professor brasileiro, as marcações temporais não se encaixam. Huberman apresenta uma carreira dada em cerca de 40 a 50 anos de tempo de serviço. Esse recorte está acima do condicionado ao professor da educação básica de nosso país, que compreende o período entre 25 e 35 anos de atuação. Não há registro de estudos encontrados que nos dão aporte epistemológico sobre a relação temporal com as fases da carreira, que atenda às especificidades do professor brasileiro, o que abre espaço e indagações para uma possível perspectiva sociológica de análise.

Entendendo que a sobrevivência se refere ao choque real das diversidades encontradas em sala de aula, trazendo à tona um confronto com a complexidade da situação profissional, que lida diretamente com o social. Paralelamente, o estado de descoberta permite os professores iniciantes aguentar o estado da sobrevivência, por enaltecer o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar na escola na condição de professor, e a responsabilidade com que se depara. O período de iniciação é recorrente ao período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional, e possui características muito próprias (GARCIA, 1999; PAPI, 2011). A aprendizagem do tipo *ensaio-erro* (VAILLANT e MARCELO, 2012) é vivenciada com uma intensidade que consideramos exacerbada, e é uma das características marcantes da sobrevivência, e por um predomínio do valor prático: o

professor quer dar conta do ensino e aprendizagem do conteúdo, quando, na verdade, ele mesmo ainda está aprendendo a ensinar.

O mais alarmante dessa fase da carreira é a imitação de práticas de ensino dos conteúdos, de professores mais experientes, sem que o professor reflita o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos como parte de uma totalidade e contexto na qual a comunidade escolar está inserida. A aprendizagem, tanto de alunos como de professores, é reproduzida de forma acrítica. Evidenciamos, claro, o nosso entendimento de que a responsabilidade desse alarde não pertence à classe trabalhadora – professores – mas sim, no investimento a formação e desenvolvimento profissional docente, contida em um projeto de escola.

Esse movimento inquietante do exercício pedagógico também é o momento em que os docentes começam a conhecer o cotidiano escolar, em que, a socialização tem elementos conflituosos, importante de serem observados, por também ser a responsável, em nossa leitura, pelos impactos do choque de realidade e descobertas. “Nesse momento, os novos docentes interiorizam as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 132). Para dar continuidade a esse estudo, partimos do conceito de socialização como o processo que media a aquisição de conhecimento e as destrezas sociais (PAPI 2011; VAILLANT e MARCELO, 2012), essenciais na organização das funções cabíveis ao exercício da docência.

Com base em Curado Silva (2012) para entender que a função social do professor está na premissa em trabalhar com a aprendizagem do conhecimento, para a formação humana, com capacidades e habilitações em dominar conteúdos científicos e culturais, propositivos para a sua relação e interação social e política.

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social, entre outras, que tem um papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador, por isso também contraditória entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola é: ocupar-se da formação do homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive; oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores, necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas (CURADO SILVA, 2012, p. 203).

A complexidade está detalhada no fato de que o docente iniciante ainda está na transição do estranhamento com as normas e símbolos, códigos construídos para estabelecer uma organização na rotina escolar e na relação professor-aluno, e que só vão sendo

familiarizadas pouco a pouco. O complexo está nesse *familiarizar-se pouco a pouco*: da mesma forma que lançamos questionamentos sobre o professor imitar práticas, num molde de reprodução, sem estranhar, refletir e percebê-las de formas críticas (o que não significa dispensar ou rejeitar o que se aprende com os colegas que tem mais tempo de carreira), em um movimento ligado à práxis.

Essa relação da reprodução do fazer pedagógico se revela, em nosso entendimento, como um fenômeno objetivo-subjetivo, em que há fatores das relações sociais no cotidiano escolar. Cabem questionamentos para entender que, muito mais relevante do que responder o que estão fazendo, é compreender porque a imitação sem uma reflexão: seria por insegurança sobre o como ensinar, ou ainda para evitar confrontos epistemológicos e metodológicos de um projeto de escola que se defenda.

Esses processos se emaranham ainda, nas funções com que o professor tem que exercer, e as tarefas que tem que cumprir:

devem ensinar e devem aprender a ensinar. [...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 131).

Todas essas tarefas e funções, com as mesmas responsabilidades e com a mesma carga horária que docentes mais experientes, e ainda subjugados a condições de turmas enredadas com dificuldades variadas. Variantes que se revelam para nós como parte dos fenômenos objetivos que intensificam a fase inicial da carreira. Aos docentes iniciantes, estão incumbidas, na maioria dos casos, a *prova de fogo* de trabalhar em instituições escolares mais complexas, e em condições e horários descartados para os que têm mais tempo de carreira. Essas eloquências geram um alto custo social e político, principalmente para a classe que vive do trabalho, e que frequenta a escola pública.

Devido às especificidades desta fase, sobretudo das sobrevivências e descobertas, a iniciação à docência tem sido tratada com cautela para a constituição basilar na configuração das ações profissionais e para a permanência do profissional na docência, em diversos países da Europa, estabelecendo-se um apoio diferenciado ao professor iniciante, assumindo que nesse período há “uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor” (PAPI e MARTINS, 2010).

Em geral, esses países oferecem medidas formais de introdução, orientação, assessoriamente e adaptação gradual. Papi (2010), por exemplo, destaca que em Portugal há um apoio ofertado por um professor titular com formação específica, de perfil similar ao do ingressante, trabalhando no plano didático e científico, demandando contribuição para uma educação de qualidade.

A Empiria das Pesquisas Brasileiras sobre Professores Iniciantes no Brasil: revisão literária

A partir dos dados sistematizados, apresentados por etapas, elaboramos a seguir um comparativo geral, expondo uma análise em cima de categorias de análise reveladas a partir dos dados obtidos, no qual totalizamos 30 pesquisas no banco de dados do IBICT, 56 entre os anais dos eventos selecionados; e 33 artigos publicados nos periódicos *Qualis* A e B, tangenciando 119 pesquisas sobre o professor no início de carreira. O período de recorte temporal para esta busca se deu entre os anos de 2000-2014.

Entre as pesquisas, percebemos um maior interesse pela categoria do exercício profissional, que em linhas gerais, os 46 trabalhos localizados tratam da aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, saberes docentes, prática docente, experiências, descobertas, dificuldades e desafios e de necessidades formativas da inicialização à carreira docente. As pesquisas apontam para uma formação e uma prática de modo particularmente subjetivo ao professor, o que nos permite perceber que a totalidade das imersões objetivas as quais a profissão docente está submetida, e reveladas pelos questionamentos a partir da teoria exposta até aqui, nos permitindo questionar sobre a realização de uma análise presa à aparência, sobre a prática do exercício profissional, no cotidiano escolar.

Há também um grande interesse manifestado nas 27 pesquisas que tratam do professor iniciante por especialidade¹⁰, trazendo um grande apontamento a falhas na formação pedagógica, básica para o exercício profissional, que se relacionam a abordagem as 46 investigações citadas na categoria do exercício profissional.

Outros 16 trabalhos apontam iniciativas brasileiras de programas de iniciação à docência, permitindo fazer um apanhado geral sobre a necessidade de haver uma política pública que se preocupe com o desenvolvimento profissional docente e a passagem da formação inicial para o início na carreira. Nove trabalhos tratam da socialização escolar,

¹⁰ A utilização do termo “especialidade” em nossa pesquisa confere especificamente aos professores licenciado em áreas de conhecimento específicas, e aptas em trabalhar com o ensino de conteúdos para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na educação básica.

estabelecendo questionamentos relacionados à parceria e hierarquias imbricadas nas escolas, e pesando a cultura escolar, para os impactos positivos e negativos ao início à carreira docente. Outros nove trabalhos relatam uma revisão de literatura sobre as pesquisas levantadas sobre a nossa temática, em diversas fontes de pesquisas, com recortes temporais diferenciados. Há cinco trabalhos que tratam sobre a constituição da profissionalidade, de um modo particularmente ligado ao exercício profissional cotidiano, também, sob a análise da subjetividade, ignorando a totalidade da profissão docente. Em contrapartida, apenas um trabalho enfoca na identidade profissional, do professor, partindo do sujeito iniciante na carreira, como objeto do estudo.

Quatro pesquisas vão tratar especificamente das necessidades formativas do professor iniciante, também sob o foco e a ótica da prática docente. Três pesquisas vão abordar a condição de trabalho, levantando questionamentos importantes sob quais circunstâncias os professores iniciam na profissão, e por isso, as dificuldades e choque de realidade que enfrentam nessa fase. Outras três pesquisas vão discutir as representações sociais do que é ser professor, trabalhando como foco no professor iniciante, e os conceitos estabelecidos sobre a profissão: aqui, os termos vocacionados à docência e a subjetividade aparecem, ignorando a totalidade, e a perspectiva de que o sujeito torna-se professor.

No “Gráfico 01: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por categoria.”, sistematizamos essa análise geral das categorias as quais as pesquisas se apresentam, permitindo uma melhor visualização do que as pesquisas tratam em seus trabalhos, revelando um comparativo qualitativo e quantitativo.

Gráfico 1: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por categoria.



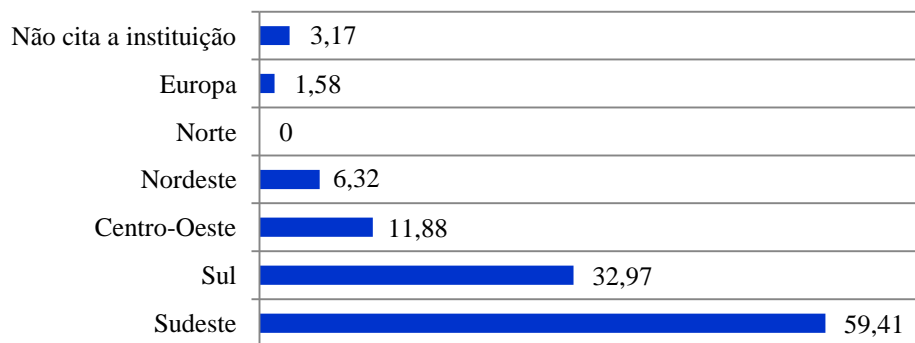
Fonte: GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Entre os artigos publicados nos periódicos e em anais de eventos, fazendo uma sistematização simples por busca de palavras-chave, percebemos que dos 96 trabalhos publicados nessas duas fontes de pesquisa, 46 trabalhos pertencem aos mesmos autores. Dentre estes pesquisadores, apenas um deles é citado como autor de uma das dissertações.

Quando nos atentamos para as instituições descobrimos um quantitativo de 57 instituições que tem estudado a temática, sendo a grande maioria concentrada na região Sudeste, representando 59,41%, dentre as quais, 13 instituições são do estado de São Paulo. Outras cinco no Rio de Janeiro e Minas Gerais, e uma no estado do Espírito Santo. Em seguida, a Região Sul traz um quantitativo representado em 32,97%, divididos em sete instituições no Paraná, seis em Santa Catarina e cinco no Rio Grande do Sul.

A região Centro-Oeste com o uma porcentagem de 11,88%, revela um menor número de instituições envolvidas, sendo três no Mato Grosso do Sul, uma no Mato Grosso, uma no Distrito Federal e uma no Goiás. A região Nordeste tem um menor quantitativo de pesquisas publicadas, com percentual de 6,32%, entre três instituições na Bahia, duas no Piauí e uma em Pernambuco. Nenhuma pesquisa foi referida a uma instituição localizada no norte do país.

Gráfico 2: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por região

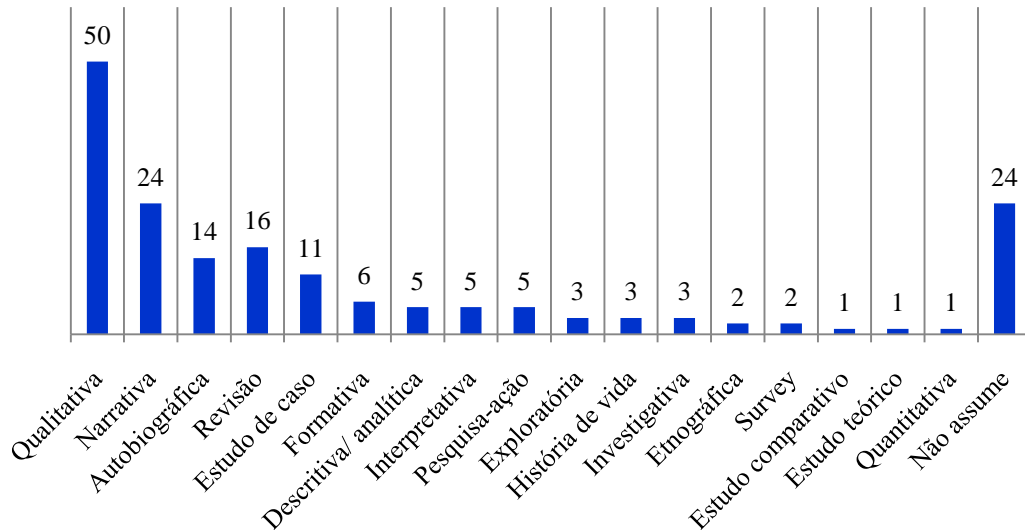


Fonte: GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Sobre os enfoques metodológicas, o “Gráfico 3: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por abordagens e modalidades” permite visualizar a síntese dos caminhos metodológicos escolhidos para tratar sobre o objeto de estudo e os objetivos traçados: 50 pesquisas utilizam de uma base qualitativa, sendo que uma assume a base qualitativa e quantitativa. 24 se embasam em estudos narrativos, 14 utilizam da (auto)biografia, 11 de estudos de caso, seis da metodologia de pesquisa formativa, cinco da descritivo-analítica, cinco da interpretativa, cinco da pesquisa-ação, três da exploratória, três de história de vida,

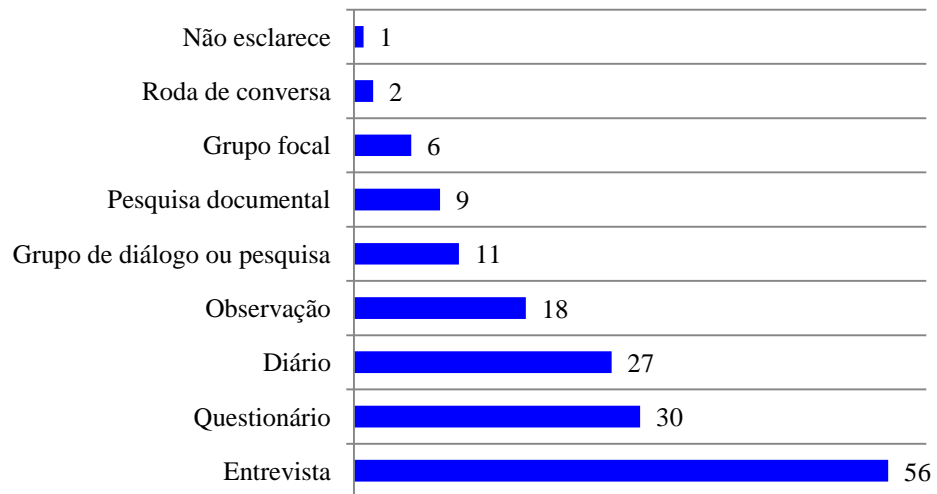
três da investigativa, duas da etnografia, uma faz estudo comparativo, um estudo teórico. Ainda encontramos duas pesquisas que utilizam o *survey*, 16 que realizam uma revisão bibliográfica, e 24 não assumem a abordagem da investigação.

Gráfico 3: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por abordagens e modalidades



Fonte: GEFPAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Sobre os instrumentos de pesquisa utilizados, conforme demonstrado no “Quadro 2: Instrumentos de Pesquisa”, percebemos a utilização, em sua maior parte, da entrevista em 56 pesquisas, seguida de 30 estudos que utilizam do questionário, e 27 de diário de campo ou escritos individuais, similares, 18 trabalhos utilizam da observação, 11 de grupos de diálogo ou pesquisa, ou técnicas similares, nove realizam pesquisa documental, seis do grupo focal e duas de rodas de conversa. Uma pesquisa não esclarece qual o instrumento utilizado para a investigação.

Gráfico 4: Quantidade de publicações sobre professor iniciante por instrumentos de pesquisa

Fonte: GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Entre os principais autores e estudiosos referenciados nas pesquisas levantadas para fundamentar o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência no início da carreira, percebemos uma grande utilização de estudos de António Nóvoa, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo García, Donald Shön, José Carlos Libâneo, Kenneth Zeichner, Lee Shulman, Maurice Tardif e Michael Huberman. Classificados em um segundo grupo, de menos utilizados que os autores já citados, identificamos Bernard Charlot, Helena de Freitas, Henry Giroux, Iria Brzezinski, Lev Semenovitch Vigotski, Luiz Carlos de Freitas, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria Candau.

A partir do conhecimento proporcionado nesta revisão literária, a empiria das pesquisas brasileiras sobre a temática do professor iniciante não trazem nenhuma investigação que se debruce em entender o sentido político atribuído a escola, tornando nosso desafio maior, em apanhar as mediações que compõe o nosso objeto de estudo, mas que permite nos orientar, reconhecendo que há uma produção de conhecimento acumulada. A incipiência de pesquisas que façam um trabalho em cima de um programa de recepção dos professores iniciantes na carreira, e de uma política pública em evidência, confirma o não investimento de ações políticas-pedagógicas para os profissionais do trabalho docente, especialmente, os que ingressam no magistério público.

As ações de inserção profissional, mencionados por Papi (2011) em países europeus, são programas intencionados com as atividades pontuais dos professores, e que podem ser levadas, a sua oferta, em diversas escolas que recebem esses profissionais para a entrada na carreira. Porém, partindo dos estudos referenciados em Papi (2011) e Vaillant e Marcelo

(2012), esses programas, no geral, conseguem cumprir a função burocrática do *receber* esses professores iniciantes, mas não contribuem para criar a identidade profissional, essencial para o exercício profissional pedagógico, e pelo discernimento quanto às políticas de valorização à carreira e condições de trabalho, tão impactantes ao cotidiano escolar. O próprio fato de haver incipiência de programas de inserção na carreira, que não contribua para a formação da identidade, poderá acarretar impacto e influenciar na própria construção de um projeto de escola por estes docentes, na fase inicial da profissão e contribuir para a desistência da carreira.

A passividade quanto às fragilidades nas ações de inserção do profissional à carreira podem acarretar no abandono do conhecimento obtido na formação inicial. O que, em nossa opinião, contribuem para uma formação docente subjetiva, fragmentada das relações dialéticas de subjetividade-objetividade, intencionando para uma formação em serviço; e com foco na epistemologia da prática condicionante a um fazer reprodutor de conhecimento e que rompe com o princípio de que o professor é, se não, o profissional que lida com a aprendizagem da produção de conhecimento, e, portanto, produtor do seu objeto de trabalho. Essas consequências agravam no afastamento tangenciado da escola de educação básica com as universidades.

Além do que, não se atentar as especificidades dos problemas relacionados à fase de início da carreira, pode acarretar no abandono da carreira, ou mesmo na desistência da profissão, mesmo em exercício, e impactando na confiança das próprias competências e saberes adquiridos, gerando um ressentir na relação professor-aluno. Ou seja, as escolhas futuras dos professores, ao longo do desenvolvimento profissional, estão diretamente ligadas aos impactos sofridos e vivenciados nesta primeira fase.

Chamamos a atenção para o fato de que a omissão quanto a posicionamentos concretos quanto à realidade da condição de trabalho, ocasionam na ampliação das responsabilidades docentes, da jornada de trabalho sem reajustes e da intensificação do trabalho, reforçando a condição da proletarização da categoria do professorado (KUENZER e CALDAS, 2009; OLIVEIRA, 2004), além de causar uma objetividade no desinteresse e na desistência da profissão.

É preciso entender o trabalho como instância ontológica, e, evidenciar, que é essa ontologia do ser social em determinadas condições históricas relaciona-se diretamente como parte da formação da classe, uma característica propiciadora para a consciência de classe e das pressões insanas lançadas sobre o trabalho do professorado. Nesse sentido a produção de conhecimento e a pesquisa como parte do trabalho ontológico dos sujeitos professores não

podem se prender ao imediato (MORAES e TORRIGLIA, 2003), o que cabe posturas de resistência e militância.

A grande sacada para a exploração, e logo, a alienação do trabalho, esta no fato do homem como ser portador de necessidades, fator fundamental para constituição da sociedade capitalista (MARX, 2014). Cada vez mais se usa a força de trabalho humana para produções que levem à grande escala de consumo. Logo, cada vez mais se produz matérias descartáveis e se lança novas tecnologias *de ponta* para incentivar o consumo desenfreado, mantendo o famigerado capital. O mesmo trabalho intencionado pela hegemonia, que produz matérias descartáveis, é que vai tornar o trabalhador descartável: a prioridade é a mercadoria. Exemplificando no campo da educação, como o trabalho do professor, o produto final que o capitalismo espera é uma mão de obra qualificada para o seu “uso”, por vias baratas. Não se investe na formação e na carreira dos professores da educação básica.

Essas relações condicionam ao trabalho docente – produtor de conhecimento – a limitação de seu trabalho. No capitalismo, tudo carece estar mantido em relações de controle, para que sua ordem mercantilista se mantenha forte. Assim, também se limita sua formação e sua condição de atuar.

Professores Iniciais no Magistério Público da Secretaria de Educação do DF: docentes convocados, desistentes ou nomeados e o perfil que revelam

Dando continuidade a pesquisa, nos propomos em nos debruçar sobre o perfil do professorado que se revela como ingressantes e iniciantes na carreira, pelos dois últimos editais de concurso público da SEDF. Estes editais são correspondentes aos anos de 2010 e 2013, com provas e provas e títulos realizados nos mesmos anos. O edital de 2010 faz chamada dos convocados em períodos distintos, que nos permite ter um professorado entrando em seu terceiro ano de carreira em 2016, por terem sido convocados no início do ano letivo de 2013. Portanto, entram na fase final de seu estágio probatório. Além, do fato, de que Tardiff (2002) aponta como sendo os cinco primeiros anos referentes ao início da carreira. Assim, a aplicação do questionário se estende a todos os candidatos convocados pelo período de 2010 a 2013.

A partir dessa discussão levantada, os professores convocados nos editais de 2010 e 2013 para professor da SEDF, nos revela uma incidência de 923 candidatos que não chegam a assumir a vaga/cargo, representando 16% pelo edital de 2010 e 10% pelo edital de 2013. Observando na “Tabela 1: Professores convocados por área de atuação – Editais de 2010 e

2013”, pelo edital de 2013 percebemos que há um número menor de convocados, representando uma porcentagem de desistência consideravelmente maior, em proporção aos quantitativos obtidos pelo edital de 2010.

Nas disciplinas como física e química, podemos observar que esse quantitativo de nomeações sem efeito atinge uma proporção grande e equivalente ao total de convocados. Observando que a porcentagem de desistentes atinge 18% e 28% respectivamente, no edital de 2010, e 100% de desistentes pelo edital de 2013. Ao observarmos a área de atividades¹¹, correspondente aos graduados em pedagogia, obtemos um percentual de 12% pelo edital de 2010 e 13% pelo edital de 2013. O número de desistentes empossados também assusta. Ao solicitar para a SEDF o quantitativo de professores em exercício, e as suas locações, nos deparamos com um total de 2680 professores em atuação, dentre os 3274 que tomara posse pela convocação do edital de 2010, e 1983 em exercício, entre os 2477 que assumiram a vaga pelo edital de 2013. Ao colocar esses dados em porcentagem, teremos um quantitativo de 18% e 19%, respectivamente, de desistentes.

Tabela 1: Professores convocados por área de atuação – Editais de 2010 e 2013

Concurso / Área	Nomeações		Nomeações sem Efeito		Posse	
	2010	2013	2010	2013	2010	2013
Artes	258	35	47	2	211	33
Artes cênicas/teatro	--	47	--	6	--	41
Artes música	--	38	--	2	--	36
Artes visuais	--	29	--	7	--	22
Artes/dança	--	18	--	6	--	12
Atividades	1936	1165	248	162	1688	1003
Biologia	272	90	93	14	179	76
Ciências naturais	--	26	--	1	--	25
Educação Física	--	470	--	13	--	457
Filosofia	91	4	22	0	69	4
Física	81	1	15	1	66	0
Geografia	--	222	--	27	--	195
História	--	246	--	14	--	232
LEM/espanhol	97	--	11	--	86	--
LEM/francês	20	--	3	--	17	--
LEM/inglês	162	74	30	8	132	66
Letras/libras	--	17	--	0	--	17
Língua portuguesa	513	158	49	20	464	138
Matemática	274	119	73	6	201	113
Música/ diversas áreas	39	4	4	0	35	4
Química	78	1	22	1	56	0
Sociologia	84	5	14	2	70	3
Total por edital	3905	2769	631	292	3274	2477
TOTAL	6674		923		5751	

Fonte: DODF. Organização: GEPPApe/ROCHA, 2016.

¹¹ Corresponde a atuação de pedagogos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Do universo de total de professores convocados pelo edital de 2010, 34% desistiram da carreira, e pelo edital de 2013, esse número representa em 29%. Ou seja, basicamente um terço dos professores desistiu da carreira, logo em seu início. Esse número expressivo de desistentes pode estar diretamente ligado às condições de trabalho e condições de valorização profissionais objetivas ao trabalho docente. Esse dado se mostra alarmante, considerando que atualmente, o Distrito Federal tenha um dos melhores salários¹² entre os professores da educação básica, na esfera nacional, entre outros fatores como o choque de realidade e as dificuldades da docência.

	Edital de 2010	Edital de 2013	Total
Total de nomeados	3905	2769	6674
Total de nomeação sem efeito	631	292	923
Total de empossados	3274	2477	5751
Total de desistentes	594	494	1088
Total de atuantes	2680	1983	4663

Fonte: DODF. Organização: GEPFAPe/ROCHA, 2016.

A SEDF é dividida em 15 regionais de ensino, aglutinando as escolas pela região geográfica. Nessa repartição, há as regionais de ingresso e as regionais de transferência – destinadas aos professores com um tempo considerável de carreira, e regulado na Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013, que dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do DF – Distrito Federal. Um fator interessante a ser observado é que o professor em período de estágio probatório, e, portanto, no início da carreira não possui lotação efetiva, mas provisória em uma escola. A sua lotação está como efetiva na regional de ensino.

Essa mesma divisão recai sobre as chamadas escolas modelo – que são as escolas com melhores condições estruturais de desenvolvimento do trabalho educativo, por diversos fatores, como o envolvimento com a comunidade, o nível de formação do corpo docente, a disposição de recursos materiais e de estrutura física, entre outros fatores – que aparentam ter

¹² Vencimento básico inicial estimado em R\$3.929,70. Fonte: Edital nº 01, de 04 de setembro de 2013, publicado no DODF nº. 185, em 05/09/2013, pág. 76.

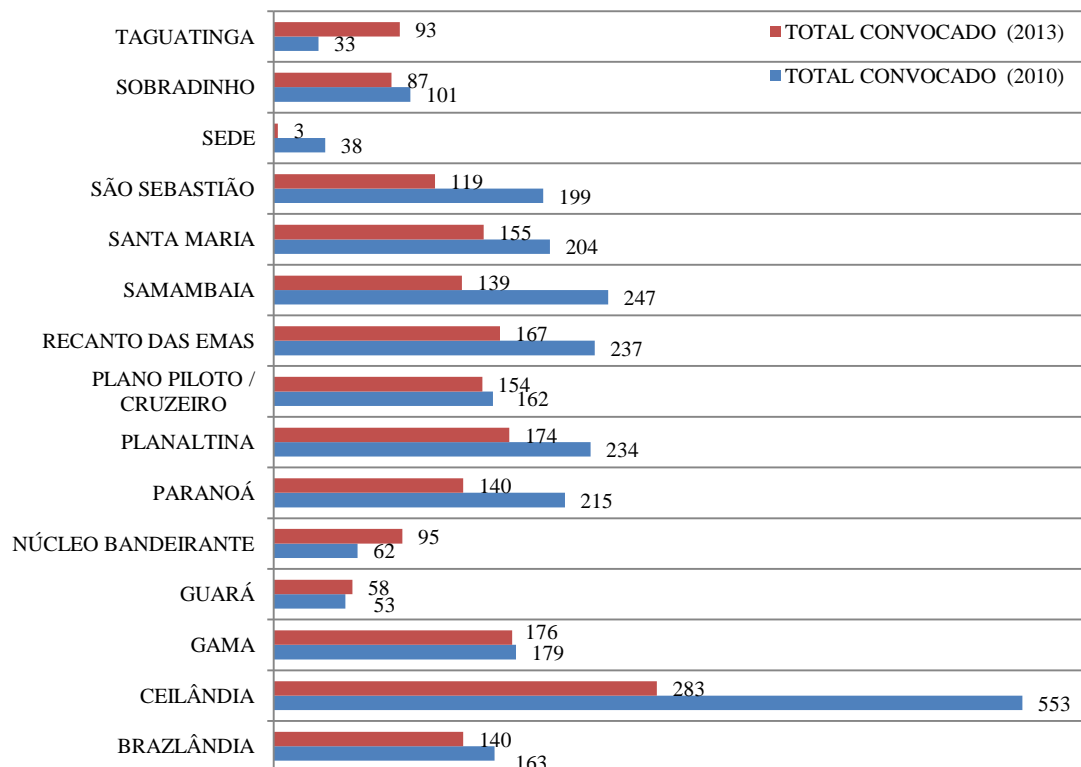
sempre melhores condições de trabalho, e para a qual, professores efetivos e com maior tempo de docência tem preferência para atuar.

A escolha de turma é realizada uma única vez no início do ano letivo (ou semestre letivo, de acordo com a formação disposta pela unidade escolar), conforme dia e horário disposto pela SEDF, em que são observados os componentes curriculares e o cargo concursado ou habilitações para as quais o professor está em disposição para trabalhar. A própria Portaria nº 29/2013 prioriza os professores que tem mais tempo de serviço na SEDF, Regional de Ensino e/ou na unidade de ensino (escola).

Há, ainda, gratificações oferecidas para atuações com o ciclo da alfabetização, educação especial e sala inclusiva e para unidades localizadas em zonas rurais. Essas gratificações são reguladas também na Portaria nº 29/2013, dando direito de recebê-las o professor que atuar na série/ano ou instituição escolar que entram nas especificidades normalizadas legalmente. Em nosso entendimento, turmas multisseriadas ou que concentram alunos retidos na série/ciclo, ou mesmo escolas localizadas em zonas periféricas deveriam ter a oferta de uma gratificação extra, por compreendermos que são os professores experientes que deveriam lecionar nessas turmas e escolas, para contribuir com a oferta de uma educação de qualidade ao público atendido nesses critérios.

Esse pensamento coaduna com a mesma lógica da oferta de gratificações para as que já constam na lei, atendendo ao raciocínio de que as especificidades do público da zona rural e turmas de alunos em alfabetização, inclusiva ou especial exigem a presença de professores experientes. A realidade revela um massivo ingresso de professores iniciantes para lidar com as complexidades apresentadas em zonas periféricas e em turmas multisseriadas e de alunos retidos na série/ciclo, o que agrava as condições de professores iniciantes, na fase da aprendizagem da docência (VAILLANT e MARCELO, 2012).

No “Gráfico 5: Professores convocados por regional de ensino” podemos observar esse quantitativo expresso na convocação por regional de ensino: Taguatinga, Sobradinho e Plano Piloto/Cruzeiro são as regionais de ensino de área transferência, os quais professores com mais tempo de carreira possui preferência para obter a lotação em uma escola. Também, nestas regionais estão localizadas as escolas com melhores estruturas de trabalho. As regionais de São Sebastião, Samambaia, Recanto das Emas, Planaltina e Ceilândia concentram as maiores áreas periféricas do DF, e, portanto, demandaria maiores recursos sociopolíticos da profissão, e são as que mais recebem professores ingressantes.

Gráfico 5: Professores convocados por regional de ensino

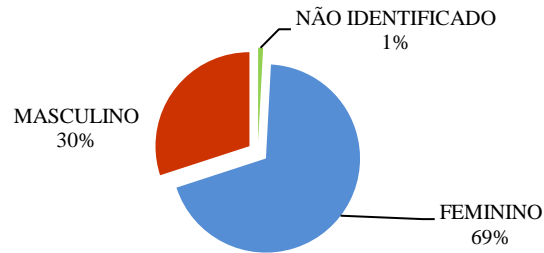
Fonte: DODF. Organização: GEPFAPe/ROCHA, 2016.

Todas essas tarefas e funções, com as mesmas responsabilidades e com a mesma carga horária que docentes mais experientes, e ainda subjugados a condições de turmas enredadas com dificuldades variadas. Aos docentes iniciantes, estão incumbidos, na maioria dos casos, a *prova de fogo* de trabalhar em instituições escolares mais complexas, e em condições e horários descartados para os que têm mais tempo de carreira na SEDF. Essas eloquências geram um alto custo social e político, principalmente para a classe que vive do trabalho, e que frequenta a escola pública. Não se trata aqui de colocar os professores iniciantes num patamar de “coitados”. Mas sim o de compreender que a fase inicial da carreira tem demandas específicas da aprendizagem da docência, e que poderiam ser acompanhadas em condições de trabalho propiciadoras para permanecer na carreira, pela identificação com a profissão e com o trabalho, sem que houvesse “choques de realidade”.

Entre os professores que ingressaram pelos editais de 2010 e 2013, foram aplicados 283 questionários, nos permitindo traçar um perfil geral dos professores e fazer uma distinção quantitativa de professores que estão ingressando na carreira no DF, mas que já possuem experiência, e professores que possuem menos de cinco de ano de carreira.

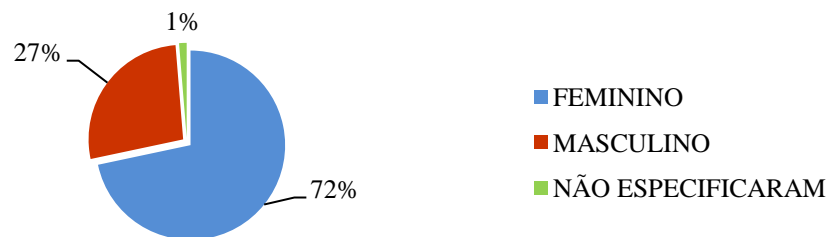
Trabalhamos com um quantitativo 72% respondentes do sexo feminino e 27% do sexo masculino, e 1% que não especificou o sexo. Cruzando com os dados de convocados, 69% do total de convocados nos editais de 2010 e 2013 são do sexo feminino, 30% do sexo masculino, e 1% não foram possíveis identificar, pela leitura dos nomes no DO-DF.

Gráfico 6: Perfil por sexo do total de professores convocados (2010-2013)



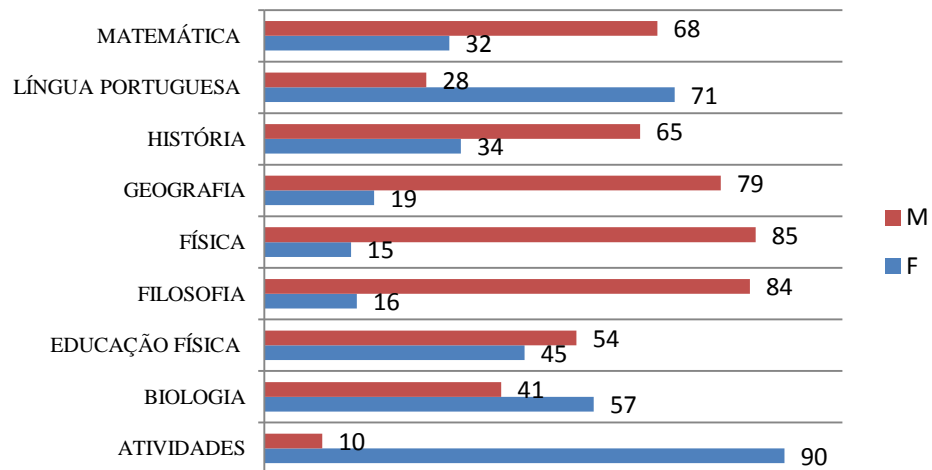
Fonte: DODF. Organização: GEPFAPe/ROCHA, 2016.

Gráfico 7: Perfil por sexo dos professores respondentes ao questionário



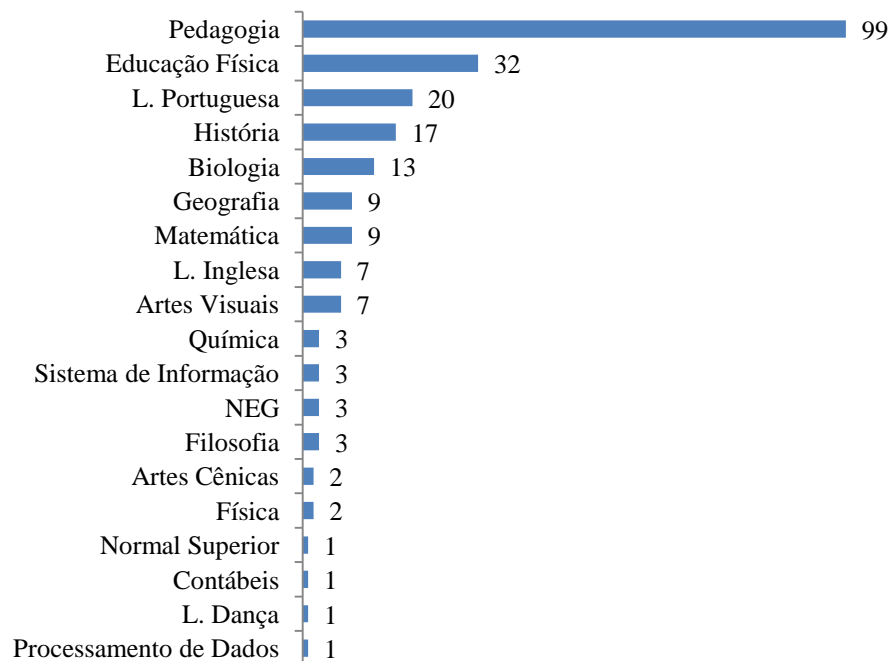
Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Esses números se coadunam com as pesquisas que trazem dados de um perfil de professorado predominantemente feminino, principalmente por área de conhecimento disciplinar. O “Gráfico 8: Perfil dos professores por sexo e disciplina” nos permite visualizar esses dados comparados. As disciplinas com maior referência ao sexo masculino estão no trabalho com as disciplinas de matemática, história, geografia, física e filosofia. As disciplinas de língua portuguesa e atividades (lecionada por professoras formadas em pedagogia) são trabalhadas por professoras do sexo feminino. As disciplinas de educação física e biologia mantém um páreo entre elas, abrindo um percentual de diferença de 9% e 16%, representando uma diferença menor em relação as outras áreas de conhecimento, pois ao comparar a abordagem por sexo, a diferença chega quase o dobro.

Gráfico 8: Perfil dos professores por sexo e disciplina (em porcentagem - %)

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

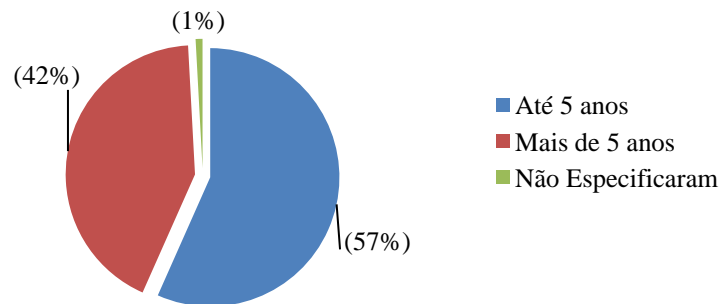
A seguir, no "Gráfico 9: Perfil de professores por disciplina dos respondentes ao questionário", é possível visualizar que entre nossos respondentes, maior número corresponde aos profissionais da área de pedagogia, com 99 questionários respondidos por estes. Em seguida, obtivemos um representativo seguido por 32 da área de educação física, 20 de Língua Portuguesa, 17 de história, 13 de biologia, nove de matemática e geografia em cada área, três de física e filosofia em cada área, e dois em física.

Gráfico 9: Perfil de professores por disciplina dos respondentes ao questionário

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Partindo do recorte temporal considerado por Tardif (2002) de cinco anos de carreira o professor ainda se encontra na fase do início de carreira, por ainda estar consolidando a identidade docente, obtivemos que 57% de nossos respondentes tem até 5 anos de carreira, e que 42% já tem mais tempo de experiência de docência, no entanto, estão na fase de ingresso na carreira na SEDF.

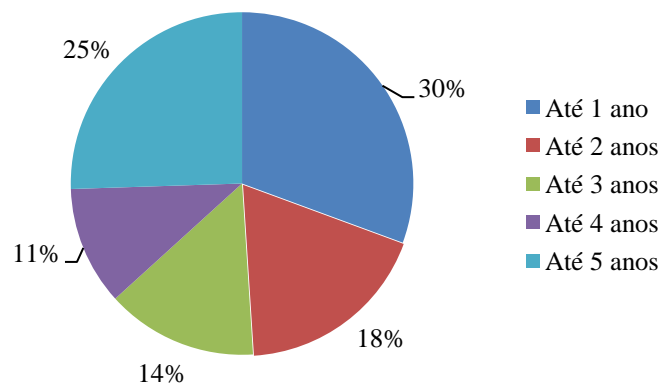
Gráfico 10: Tempo de carreira dos professores respondentes ao questionário



Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Entretanto, para o uso desta pesquisa, como utilizamos o recorte temporal de 2 anos de carreira., entre os professores iniciantes com até 5 anos de experiência docente, obtivemos um número representativo pelos respondentes ao questionário em que 30% se encontra no primeiro ano de carreira, 18% no segundo ano, 14% no terceiro ano, 11% no quarto ano e 25% no quinto ano da docência. Este percentual pode ser visualizado no “Gráfico 11: Até 5 anos de carreira”.

Gráfico11: Professores com até 5 anos de carreira



Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Numa ação de acompanhar, monitorar e avaliar o professor ingressante, a Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013 reestrutura a carreira do magistério público, que em síntese, dispõe sobre quem pode ocupar os cargos públicos e reafirma as formas de ingresso, das habilitações e da lotação do cargo. No capítulo III, a seção I trata da qualificação profissional, especificando nos artigos 11, 12 e 13 implementações que a SEDF deve realizar um curso de integração a carreira Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação, para os servidores em estágio probatório, e ainda incentiva a produção técnico-científico dos professores:

Art. 12. Aos servidores da carreira magistério Público do Distrito Federal em exercício são proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria. § 1º Os programas de formação continuada são oferecidos, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizados no horário de trabalho do servidor. [...]

Art. 13. Constituem incentivos profissionais a ser estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da carreira Magistério Público, desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério. § 1º Os servidores da carreira magistério Público terão apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico objeto de pesquisa ou produção acadêmica (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Pelo regimento interno da Secretaria de Educação – que é dividida em gerências de acordo com as aglutinações de eixos administrativos, a EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – é uma destas unidades, que tem como função e responsabilidade proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, de acordo com as demanda das unidades educativas da SEDF, integrando a proposta de colaborar com a qualidade da educação. A EAPE é a propiciadora, então, dos cursos de capacitação em diversas etapas e modalidades, ofertada aos docentes, aos funcionários da assistência educacional e aos funcionários readaptados.

Nesta proporção, nos debruçamos sobre o curso de formação “Integração à Carreira Magistério – Educação Infantil e Anos Iniciais”, elaborado especificamente para professores que ingressaram a partir de 2013, no magistério público. O curso objetiva discutir os aspectos que orientam a educação pública da SEDF, a atuação docente de professores ingressantes, contribuindo para a construção da identidade profissional favorecedora de um sujeito-docente propiciador de uma educação de qualidade, coerente com a política educacional vigente.

Numa perspectiva quantitativa e qualitativa, as duas últimas chamadas e posse de 1.688 professores convocados e empossados no ano de 2013 e 2.362 no ano de 2014, totalizando 4.050 ingressantes no magistério da educação básica pública¹³. A EAPE ofertou em 2014, 120 vagas para o curso “Integração à Carreira Magistério – Educação Infantil e Anos Iniciais”. Em 2015, foram ofertadas 180 vagas para a mesma modalidade de professores. O curso tem uma carga horária de 60 horas, e é ofertado na modalidade presencial. Com os mesmos objetivos, porém, com o foco na área especializada que o profissional atua, a EAPE também oferta o curso “Integração à Carreira Magistério – Anos Finais: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, disponibilizando 90 vagas; e o curso “Integração à Carreira Magistério – Anos Finais: Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza”, com 125 vagas; todos os dois com carga horária de 60 horas, e na modalidade presencial.

Se pegarmos os dados apenas do último concurso em que houve a nomeação de 2.362 professores para o magistério público, dos quais, 1.016 professores são direcionados para a etapa da educação infantil e séries iniciais, isso significa que se o curso fosse ofertado somente a esse total, 29% dos professores ingressantes nas etapas da educação infantil e ensino fundamental 1, teriam tido acesso ao curso, contabilizando as vagas ofertadas em 2014 e 2015. Os outros 1.346 professores distribuídos nas especialidades estariam representados no quantitativo de 32% que obteriam acesso ao curso, nos anos de 2014 e 2015.

Esses dados revelam que o curso não tem garantido acessibilidade ao total de professores ingressantes na rede pública de ensino, mesmo avalizado em lei. Essa defasagem nos preocupa quanto aos professores iniciantes que não tem acesso ao curso, mas que também, não tem a garantia de uma política pública e um programa governamental que acompanhe esse professor, citados na Lei de Reestruturação do Magistério Público do DF.

Problematizamos a formação de professores neotecnicista¹⁴ – com base nas competências, em um sistema aligeirado, com a intenção de se formar um quantitativo grande

¹³ Dados coletados no próprio *site* da SEDF: < <http://www.se.df.gov.br> >.

¹⁴ Coadunando com Freitas, adotamos o termo neotecnicismo a retomada do próprio tecnicismo, sob a orientação de uma nova base que reestrutura a forma de organização e funcionamento da educação, mantendo e fortalecendo as relações de produção e reprodução do capitalismo, que reflete diretamente nas formas de relações sociais. A exemplo de como esse fenômeno reflete social, percebemos que o “o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador”; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados – a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p.127).

de professores, em um espaço curto de tempo e de modo barato, sob a alegação de que a demanda é grande, em virtude da formação que se precisa. “Argumentos desta natureza nos permitem inferir que a reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional; em outros termos, visa proletarização dos docentes” (SHIROMA, 2003, p. 65).

Os sujeitos não vivenciam na formação inicial a perspectiva de uma escola do trabalho ou contra-hegemônica, que reconheça a classe e as lutas imbricadas. Nesse sentido, é preciso defender uma política de formação continuada, que embase um programa de recepção, acompanhamento, formação e avaliação do professor iniciante na carreira, que dê sentido à formação inicial e ao trabalho pedagógico.

Entretanto, diante de tantas pressões impostas ao trabalho docente, dadas pelas avaliações de larga escola (FREITAS, 2011), o que nos alarma não é falta de uma política pública que pense no professor em início de carreira, mas sim, a omissão diante do caso: agravar a situação do professor na fase das descobertas e choques de realidade, ao iniciar no magistério, agrava ainda mais as condições de trabalho docente, tal como a condição deste professorado lidar com os filhos da classe trabalhadora, em zonas periféricas e que apresentam maiores desafios de ensino-aprendizagem, diante do modelo neotecnicista, que as escolas enfrentam.

Defendemos o espaço escolar como a instituição social responsável pelo desenvolvimento intelectual científico do sujeito. Essa é a função da escola. A escola, enquanto instituição isolada não consegue desenvolver esse papel por se sobrecarregar com as múltiplas diversidades e situações vivenciadas cotidianamente. Tão pouco o professor que tem sua formação realizada apenas em um único espaço como a faculdade em que cursou seu ensino superior, poderá ter sua formação condicionada a limitações teóricas e práticas.

Por isso, a defesa de uma escola como um ambiente propiciador que se relaciona com a comunidade, com as atualidades e com a conjuntura histórica dos sujeitos. Do mesmo modo, levamos esse sentido à formação do professor – condicionada a limitações de saberes sistematizado. A formação inicial tem que dar conta dos conceitos teóricos fundamentais e de fazer a relação com a prática. É o momento de vivências e pensar. Mas a iniciação na carreira, outro nível de aprendizagem da profissão, fazendo a mesma relação só que de forma mais profunda, responsabilizada, relacionada com o choque de realidade e descoberta. E também, constituindo a identidade profissional.

Possibilitando traçar um perfil desse professorado que tem ingressado na carreira do magistério público no DF, pelos últimos cinco anos, chegamos um número representativo

quanto à idade, ao lócus da formação inicial, à idade com que ingressam na carreira, e às motivações da escolha e permanência na carreira. Outros dados como sexo, área de conhecimento em que é formado, tempo de carreira já foram esclarecidos por esta investigação, nos gráficos acima.

Nosso professorado assume um percentual de idade bem diferenciado, revelando que 15% dos respondentes têm entre 21 e 25 anos; 22% entre 26 e 30 anos; 20% entre 31 e 35 anos; 40% entre 36 e 40 anos; e 20% acima de 41 anos. O perfil ingressante se revela em quantitativo páreo na idade entre 26 e 35 anos. Como de nosso público respondente, 57% têm mais de cinco anos de carreira, observamos que o perfil da idade com que ingressam na carreira tem sofrido alterações, já que ao indagarmos sobre que idade iniciam a docência, obtivemos que 17% iniciaram com menos de 20 anos de idade; 54% com a idade entre 21 e 25 anos; 13% entre 26 e 30 anos; 9% entre 31 e 35 anos; 4% entre 36 e 40 anos, e somente 3% com a idade acima de 40 anos. Entre as hipóteses, resulta pelo adiamento na escolha e nas possibilidades em fazer um curso superior, como também à escassez de cursos de magistério pelo ensino médio, que permitiam professores iniciarem a docência antes dos 25 anos de idade.

Idade em anos	Professores com até 5 anos de carreira	Professores com mais de 5 anos de carreira
Menos de 20	--	17
21 e 25	15	54
26 e 30	22	13
31 e 35	20	09
36 e 40	40	04
Acima de 41	20	03

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Outro dado que nos aparece relevante quanto ao curso de graduação, no ensino superior, e que 46% de nossos professores ingressantes cursaram em instituição pública, enquanto que 54% foram formados em instituições privadas/particulares, nos permitindo entender que há um pareamento pelo lócus da formação de professores em relação aos que ingressam no magistério público da educação básica, como efetivos. Desse total, 95% foram formados em cursos presenciais, contra uma variante de 5% formada em cursos à distância.

Entre as variantes que levam à escolha profissional pelo curso de licenciatura, 47% revela que o fator incentivador foi a identificação com a área de conhecimento. Do universo total entre os professores respondentes, 41% por interesse pela profissão. As outras variantes caem em quase metade, revelando que 26% escolheu a profissão pela acessibilidade ao curso,

23% por vocação, 19% por um objetivo de realização pessoal, 14% pelas possibilidades de oferta de emprego. Com um representativo pequeno em relação as outras respostas, 8% revela que fez a escolha profissional pelo interesse em trabalhar e por gostar de crianças, 6% por influência de familiares, 4% por falta de opções, e 3% por influência de amigos ou por questões financeiras quanto aos custos com o curso de ensino superior. Para responder a esta pergunta, cada respondente poderia marcar mais de uma opção.

Ao indagarmos sobre possíveis interesses por cursar outra graduação, 49% afirmaram ter interesse em fazer outro curso superior, enquanto que quase a metade disse não possuir vontade. Outros 26% disseram não saber ainda se quer se formar em outra especialidade profissional. Comparado com o questionamento se desejam fazer outro concurso para sair da SEDF, 43% disseram que sim, justificando o desinteresse na profissão ligado às questões de desvalorização profissional, condições de trabalho e desgaste físico e emocional. Enquanto que 34% afirmaram querer permanecer na SEDF. Outros 23% não souberam responder.

Esses dados nos revelam ser preocupantes, ao nos atentarmos que, conforme já expusemos aqui nesta pesquisa, cerca de 30% desistiram da profissão, o que corresponde a um terço dos professores convocados para o magistério público nos últimos cinco anos. Pelas respostas obtidas, outros 30% revelaram desânimo e desinteresse pela atuação profissional na escola. Esse dado nos chama a atenção, principalmente por uma motivação pessoal da realização dessa pesquisa: qual tem sido o sentido da escola para os professores que recém ingressam na escola? Essa perda de interesse nos leva a indagarmos se a desistência ou o pensar em outros espaços de atuação seja pela perda do sentido de ser professor, ou por não haver um sentido de um projeto de escola conciso que oriente na luta pela profissão. Para esta e outros fatores que nos interessam por realizar esta pesquisa, chegamos então a fase das entrevistas com os professores iniciantes, com até dois anos na carreira.

Dentre os 283 questionários respondidos, obtivemos que 189 professores e professoras aceitaram participar de outra etapa da pesquisa, que para esta investigação, se trata da entrevista individual. A partir desse retorno positivo, realizamos um mapeamento desse público voluntário, no qual 77 professores estão no ciclo inicial da carreira, correspondendo até cinco anos de docência como professores na educação básica. Deste público, 22 professores estão no primeiro ano da docência.

Para concretizar as entrevistas, foi realizado um primeiro contato com uma professora do sexo feminino e um professor do sexo masculino, com a intenção de efetivar um piloto do roteiro de questões propostas. Das respostas obtidas nesse primeiro contato,

cruzamos variantes para levantar requisitos para a realização das entrevistas, dentro de uma porcentagem representativa do público que se encontra no primeiro ano da docência. Assim, as variantes encontradas foram: masculino x feminino, formação inicial obtida em lócus público x privada, professor da área da pedagogia x especialidade. Ao cruzar esses apontamentos, chegamos a oito variantes.

Com o intuito de quantificar e qualificar os resultados dos dados a serem obtidos, escalamos um quantitativo de duas entrevistas por variante, o que nos levou ao desafio de chegar a 16 professores e professoras divididos entres essas características. Em um primeiro momento, realizamos contato via telefone com todos os professores que se encaixam no primeiro ano da docência, marcando uma conversa presencial, no dia e local que o professor-colaborador preferisse. As entrevistas foram realizadas até que se obtivesse dois professores por variante escalada. Porém, nem todos os professores desse primeiro quadro aceitaram ou se disponibilizaram em participar da atividade no momento. Por não atingir as metas de entrevistas, entramos em contato com os professores que se encaixam em outro grupo, exercendo a docência pelo segundo ano. Desse segundo grupo, entramos em contato com professoras e professores na medida do que obtivemos êxito quanto ao perfil e a meta de acordo com a variante.

Utilizamos o “Quadro 1: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram participar de outra etapa da pesquisa 1” para entender esse mapeamento. A partir dos sujeitos-resultantes obtidos com a aplicação dos questionários, chegamos a um quantitativo de 37 professores no primeiro ano do exercício da docência. Desses professores, 12 cursaram a graduação na instituição pública e 10 em instituição privada, sendo 13 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Da área de atuação, sete cursaram pedagogia e 15 fizeram licenciatura em área específica, a qual chamaremos de especialidade.

Quadro 1: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram participar de outra etapa da pesquisa 1					
LÓCUS		ÁREA	FEMININO	MASCULINO	SUBTOTAL
1º ANO	PÚBLICA	PEDAGOGIA	4	1	5
		ESPECIALIDADE	3	4	7
	PRIVADA	PEDAGOGIA	1	1	2
		ESPECIALIDADE	5	3	8
2º ANO	PÚBLICA	PEDAGOGIA	1	-	1
		ESPECIALIDADE	1	4	5
	PRIVADA	PEDAGOGIA	1	-	1
		ESPECIALIDADE	7	1	8
SUBTOTAL			23	14	
TOTAL					37

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Para as entrevistas, conseguimos realizar uma conversa com duas professoras pedagogas, formadas em instituição pública, e uma formada em instituição privada. Entre as três professoras licenciadas em uma especialidade de ensino, duas se formaram em instituição de lócus privado, e uma em instituição de lócus público. Entre os professores do sexo masculino, foi possível realizar uma conversa com um professor pedagogo, formado por instituição pública, e dois professores especialistas, sendo um graduado pelo lócus público e outro pelo privado, totalizando oito entrevistas com professores no primeiro ano do ciclo profissional. Entre os professores do segundo grupo, foi possível realizar duas entrevistas com licenciados especialistas, sendo uma com uma professora formada em instituição pública, e um professor em instituição privada.

Quadro 2: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram realizar entrevista 1					
LÓCUS		ÁREA	FEMININO	MASCULINO	SUBTOTAL
1º ANO	PÚBLICA	PEDAGOGIA	2	1	3
		ESPECIALIDADE	1	1	2
	PRIVADA	PEDAGOGIA	1	-	1
		ESPECIALIDADE	2	-	2
2º ANO	PÚBLICA	PEDAGOGIA	-	-	-
		ESPECIALIDADE	1	-	1
	PRIVADA	PEDAGOGIA	-	-	-
		ESPECIALIDADE	-	1	1
SUBTOTAL			7	3	
TOTAL					10

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Ao chegar às respostas desses professores, a preocupação inicial com a formação obtida por lócus público e privado não faz considerar dados importantes comparativos. Pois o objetivo da pesquisa em descobrir o sentido político da escola e a partir disso, o projeto de escola que esse professor defende vai revelando outros dados acentuados das significantes desse sentido dado à escola pública e seu papel social. Assim, nossas variantes se revelam em quatro, cruzando feminino x masculino e pedagogia x especialidade, revelando uma meta para oito entrevistas, reformulando o mapeamento dos respondentes dos questionários, como mostrado nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram participar de outra etapa da pesquisa 2				
	ÁREA	FEMININO	MASCULINO	SUBTOTAL
1º ANO	PEDAGOGIA	5	2	5
	ESPECIALIDADE	8	7	7
2º ANO	PEDAGOGIA	2	-	1
	ESPECIALIDADE	8	5	5
SUBTOTAL		23	14	
TOTAL			37	

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Quadro 4: Mapeamento de professores iniciantes que aceitaram realizar entrevista 2				
	ÁREA	FEMININO	MASCULINO	SUBTOTAL
1º ANO	PEDAGOGIA	3	1	4
	ESPECIALIDADE	3	1	4
2º ANO	PEDAGOGIA	-	-	-
	ESPECIALIDADE	1	1	2
SUBTOTAL		7	3	
TOTAL			10	

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Para manter o anonimato de nossos respondentes colaboradores, elaboramos um código que nos permitiu diferenciar os sujeitos colaboradores sem identificar suas identidades. Para a elaboração do código de identificação, atribuímos às letras “M” e “F” para tratar os docentes do sexo masculino e feminino, respectivamente. Em seguida, inserimos a sigla criada especificamente para a área de atuação e/ou curso graduado, sequenciado com um número indo-arábico, representando a idade de nossos colaboradores, no período em que participaram de nossa pesquisa. Assim, chegamos aos participantes para a etapa da entrevista, identificados como: *Professora FBIO-23*, *Professora FEDF-22*, *Professora FEDF-31*,

Professor MEDF-24, Professor MHIT-26, Professora FLET-29, Professor MPED-33, Professora FPED-23, Professora FPED-30 e Professora FPED-27.

Iniciando uma apresentação e contextualizando de onde nossos sujeitos falam, as professoras e o professor da área de pedagogia são atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores FPED-30, FPED-27 e MPED-33 são graduados por instituição pública de ensino, e participaram por pelo menos um ano de atividade extracurriculares¹⁵ que desenvolviam extensão ou pesquisa. Os professores FPED-27 e MPED-33 participaram de grupos e espaços de ações militantes dentro do movimento estudantil. A professora FPED-23 estudou em instituição particular de ensino, e teve sua formação centrada ao espaço da sala de aula. Dois desses professores atuam em escolas da Regional de Ensino do Paranoá, e as outras professoras nas Regionais de Ensino de Sobradinho e Núcleo Bandeirante.

Entre os professores iniciantes da área de especialidades, três professores são licenciados em educação física, e estão atuando em escolas de anos iniciais do ensino fundamental (1), dois professores das áreas de história e biologia estão atuando em escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental, e uma professora em escola que atende todo o fundamental, mas em docência nos anos finais. Dentre esses professores, dois estão atuando em escolas na Regional de Ensino de São Sebastião, dois na Regional de Ensino de Ceilândia, uma professora na Regional de Ensino de Taguatinga e uma na Regional de Ensino do Recanto das Emas.

Os professores MHIT-26, FBIO-23 e FLET-29 são licenciados por instituição pública, e obtiveram oportunidades de participação de atividades extracurriculares. FBIO-23 e MHIT-26 foram atuantes no centro acadêmico de seus cursos. A professora FBIO-23 obteve uma atuação mais restrita às atividades pontuais da entidade pelo curso a que pertencia, em menor grau de militância, comparado ao professor MHIT-26.

Os professores MEDF-24, FEDF-22 e FEDF-31 são formados em instituição particular, todos em educação física. Os professores MEDF-24 e FEDF-22 participaram de espaços extracurriculares na formação inicial. A professora FEDF-31 possui um caminho de militância em uma corrente política, fora da Universidade. É interessante ressaltar as críticas ao projeto de formação do professor de educação física, de “viés higienista” e que exclui “o caráter pedagógico e político da profissão”, levantado pelos professores MEDF-24 e FEDF-31, que tiveram algum contato com uma perspectiva crítica da educação, e que vão construir a relação com esse saber nos espaços extracurriculares, conforme veremos mais adiante.

¹⁵ Atividades formativas obtidas em espaços de educação formal ou não-formal, e que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, complementando a formação obtida por ação curricular.

Quadro 5: Formação em espaços extracurriculares dos professores					
PROFESSOR	Pesquisa e/ou Extensão	Movimentos Sociais	Grupo de Estudos	Outros Projetos	Declara Proximidade Ideológica
FBIO-23	x	--	x	--	--
FEDF-22	x	--	--	--	--
MHIT-26	x	x	x	--	x
FEDF-31	--	x	x	--	x
MPED-33	x	x	--	x	x
FPED-23	--	--	--	--	--
FLET-29	--	--	--	x	--
FPED-30	x	--	--	x	--
FPED-27	x	x	--	x	x
MEDF-24	x	--	x	--	x

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Fazendo um comparativo desse perfil traçado dos espaços extracurriculares possíveis de serem frequentados durante a formação inicial, com as respostas obtidas nos questionários respondidos, 94% dos professores consideram ter algum grau de importância participar de espaços de extensão. Ainda sob esse questionamento, 90% avaliam ter grau de importância em participar de programas de iniciação a docência; 89% em fazer iniciação científica; 91% respondem positivamente quanto a algum grau de importância o envolvimento com movimentos sociais; e 99% entende ser importante alguma forma de formação continuada.

Em se tratando de estar em outros espaços formativos, já atuando profissionalmente, FEDF-31 e MEDF-24 concluíram uma especialização, FEDF-22, FPED-23 e FPED-30 estão concluindo a pós-graduação *latu sensu* e MPED-33 chegou a cursar uma especialização, mas não concluiu. Os professores MHIT-26 e FPED-27 concluíram mestrado nas áreas de História e Educação, respectivamente, antes de ingressarem na carreira docente do GDF.

Quadro 6: Formação da inicial e continuada dos professores				
PROFESSOR	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Especialidade	Especialização	Mestrado
FBIO-23	--	x	--	--
FEDF-22	--	x	x	--
MHIT-26	--	x	--	x
FEDF-31	--	x	x	--
MPED-33	x	--	--	--
FPED-23	x	--	x	--
FLET-29	--	x	--	--
FPED-30	x	--	--	--
FPED-27	x	--	--	x
MEDF-24	--	x	x	--

Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Os professores MHIT-26, FPED-27, FEDF-31, MPED-33 e MEDF-24 estão atuando e algum espaços de militância social. Em se tratando de grupos de estudo ligados à universidade pública, estão os professores FPED-27, MEDF-24, FEDF-31 e MPED-33. E a professora FBIO-23 declara ter interesse em atuar junto a uma organização não governamental de ações pró-meio ambiente. Apenas a professora FPED-30 justifica a sua não participação em outros espaços, atribuindo à sobrecarga de trabalho. As professoras FPED-23 e FLET-29 não declaram participar de qualquer outro espaço e/ou grupo social ou mesmo de estudo.

Entre os 10 professores, apenas MPED-33 declara não ser sindicalizado, por não concordar com as formas de atuação do SINPRO-DF – Sindicato de Professores do Distrito Federal – diante o governo e a filiação a CUT – Central Única do Trabalho, embora tenha atuado em uma entidade sindical pelo período em que esteve atuando como professor no município do seu estado de origem. Entre os outros professores, MHIT-26, MEDF-24, FBIO-23 e FPED-30 revelaram críticas à entidade, mas reconhecem a importância do sindicato para os interesses pessoais ou da categoria. A professora FEDF-31 se apresenta como delegada sindical pela escola em que trabalha.

Para esta questão, em relação aos questionamentos sobre a aprendizagem da docência no questionário, o percentual de respostas positivas sobre a relação com a entidade representativa cai um pouco. Entretanto, ainda é consideravelmente alto, concebendo que 72% dos docentes consideram que a interação com o sindicato fornece algum grau de importância para o exercício profissional pedagógico. Salientamos que em nenhum momento nas entrevistas fizemos perguntas referentes ou direcionadas ao sindicato de professores. As respostas apareceram no contexto das conversas sobre a participação em algum espaço ou mesmo em relação às condições de trabalho.

Para chegar ao desenho que apresentamos nesta pesquisa, dos projetos defendidos por esses professores, foi preciso nos debruçar sobre a fala dos sujeitos participantes, extraindo elementos explícitos e implícitos no campo ideológico, no percurso formativo, e no que os iniciantes à docência apontam como projeto de escola, as formas com que são recebidos e as condições de trabalho. A partir daí, extraindo o entendimento de onde esses professores falam e para quem falam, além dos significados que dão sentido político à escola e ao trabalho.

Olhando o conjunto de todas as entrevistas, é possível perceber uma aproximação entre a escola defendida pelas professoras FPED-23 e FEDF-22, que, mesmo nos levando a perceber que ambas não têm uma clareza do que é ter um projeto de escola, assumem uma

prática pedagógica construtivista, que trabalhe os conteúdos curriculares, e adote a função de formar pessoas adultas para uma ascensão no mercado de trabalho, a qual denominaremos de Sentido Construtivista.

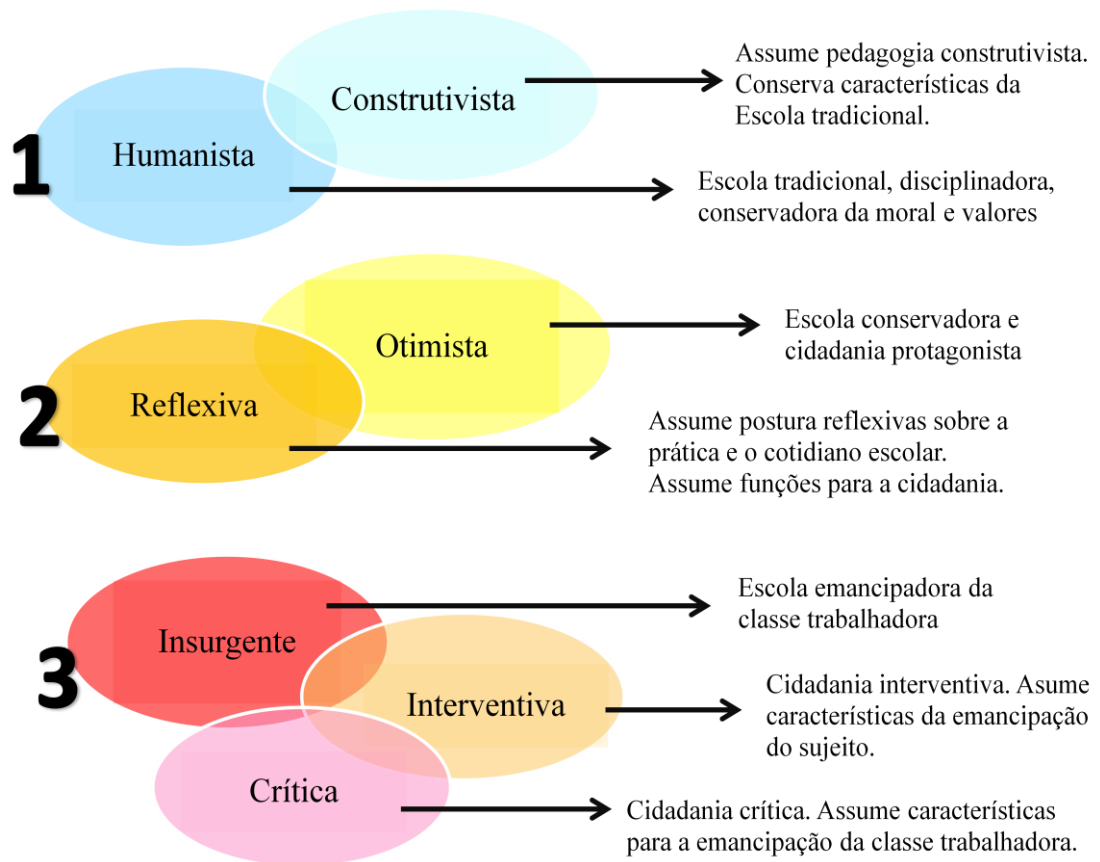
Assumindo uma escola de base tradicionalista, conteudista, com elementos humanistas, construtores de uma disciplina comportamental e/ou social, moral e valores, está a professora FLET-29. Para este modelo, utilizaremos o termo *Sentido Tradicional Humanista*. Numa outra vertente, abandonando o tradicionalismo, FPED-30 não rompe com posturas conservadoras ideológicas, e que as leva consigo para o seu campo de trabalho, mas reforça sua aposta em um projeto de formação cidadã protagonista na sociedade, e por dentro do currículo e do cotidiano escolar, o qual definiremos como Sentido Otimista. Ambas as professoras possuem uma maior clareza do projeto de escola que defendem.

Em outro grupo se encontra a professora FBIO-23, que consegue perceber questões que nos permite utilizar a denominação *Sentido Reflexiva*, embora nossa colaboradora não tenha trazido elementos que dão base a entender a defesa de um projeto de escola. Entretanto, a professora traz duras críticas ao trabalho não coletivo que há dentro da escola, nos permitindo entender que seu projeto de escola está em construção, mas sem aproximações definidas com alguma concepção definida.

Numa outra perspectiva, e com bastante clareza do projeto de escola que defendem, estão os professores FPED-27, MHIT-26 e FEDF-31. Ambos os professores acreditam e trabalham por uma escola que emancipe os sujeitos da classe trabalhadora, para a luta contra o capitalismo, e apostando em um outro projeto de sociedade. Todos os professores usam como base fundamentações de ideias marxistas, e assumindo a militância como parte da profissão. Para esta escola, utilizaremos a designação Sentido Insurgente.

Os professores MPED-33 e MEDF-24 possuem aproximações com essa escola que luta pela classe trabalhadora. Entretanto, ainda apontando diferenças que precisam ser respeitadas, e consideradas para esta pesquisa. Trazendo noções e a crença em uma escola interventiva na comunidade que recebe a escola, utilizaremos a definição de Sentido Interventivo. O professor MEDF-24 assume a aproximação com as teorias marxistas e na construção de uma escola para a classe trabalhadora. Entretanto, assim como MPED-33, não rompe com o uso do termo “cidadania”, acreditando que esta é uma função da educação da escola, a educação cidadã. Demonstra estar construindo um projeto de escola, em um Sentido Crítico.

Ilustração 1: Sentidos de escolas revelados pelos professores



Fonte: *Entrevista*. Organização: ROCHA, 2016.

Chegando a um desenho dessas funções, perspectivas, currículos e técnicas que esses professores assumem para a escola, chegamos ao desenho de que para ambos os professores, a escola tem significados e sentidos sociais que formatam uma escola de funções transformadoras. Essas funções transformadoras não assumem em si intenções semelhantes, mas assumem perspectivas de sociedade e de homem, identificadas em três projetos distintos: Adaptação, Reconstrução e Mudança. No decorrer do texto vamos nos debruçar sobre os sentidos assumidos para o papel político da escola, e então discorrer sobre as funções sociais identificadas, para cada projeto de escola.

CAPÍTULO II – OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS A ESCOLA, PELOS PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA

*Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só,
mas sonho que se sonha junto é realidade.*

Raul Seixas

*Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir.
Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade?*

Rosa Luxemburgo

Neste capítulo, iremos trabalhar sobre quais são os sentidos políticos atribuídos à escola, pelos professores iniciantes na carreira. Iniciaremos realizando um debate sobre trabalho e trabalho docente, a partir da teoria do materialismo histórico dialético. Como partimos da filosofia da linguagem em Marx, a partir de Bakhtin (2014), nos coube fazer um debate sobre o que é ideologia e consciência, e sobre como esta categoria está inerente e presente na acepção de um projeto educacional. A pesquisa nos permitiu chegar, então, ao que chamamos de sete sentidos-significados – Tradicional Humanista, Construtivista, Otimista, Reflexivo, Insurgente, Crítico e Interventivo – constituintes de três sentidos políticos de um projeto de escola, os quais denominamos por Adaptação, Reconstrução ou Reforma, e Mudança ou Revolução.

Trabalho e Trabalho Docente

Marx caracteriza o trabalho como uma interação do homem com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são conscientemente modificados para alcançar um determinado propósito. O trabalho é a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades, e, dialeticamente, é também por tal ação transformada. Essa ideia traz ao trabalho a função de formação da humanidade. A atividade de objetivação possui uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade.

Na ontologia está uma base para entender o ser e a sua existência real e concreta. Entender o trabalho como ontológico à constituição do ser humano, e, portanto, das relações sociais estabelecidas e a forma como estão dadas, significa que ela vai se moldando através das relações entre o homem na transformação da natureza, e desta para ele. Assim, também, o próprio trabalho como atividade laboral, corporal, intelectual vai estabelecendo, constituindo

as complexas interações das ações formadoras e transformadoras do homem com a natureza, e nas relações do homem com o homem (MÉSZÁROS, 2008).

Além disso, é pelo trabalho que a subjetividade se constitui e desenvolve-se constantemente, num processo de autocriação de si, pois ao modificar a realidade natural que o circunda e, ao modificá-la, cria uma nova realidade, da qual os demais homens usufruem, engendrando assim um feixe de relações sociais. É nessa relação com a natureza e os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência.

Marx ainda admite que o trabalho humano distinto da atividade produtiva dos demais seres vivos porque ele envolve consciência, volição e um determinado comportamento próprio de seu gênero. Nesta perspectiva, ao trabalhar, o homem não realiza uma mera atividade animal, instintiva, para satisfazer suas necessidades imediatas. Marx afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p. 85).

Cabe-nos então, uma pergunta: onde está o afastamento do trabalho da relação natural do homem? Para entender a resposta possibilitada a esta pergunta, é preciso voltar ao conceito de que é o trabalho que estabelece as relações humanas. A detenção do trabalho pelos meios de produção econômica faz com que as relações sociais sejam reprodução desse modo de produção. O trabalho na sociedade capitalista é propiciador da divisão de classes e a provocadora da ação alienante, mas também, da educação conscientizadora das aparências e das essências, e que, em outro sentido e perspectiva, permite o sujeito fazer o movimento entre o abstrato e o concreto pensado (MARX, 2014).

“O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2014, p. 211). A partir dessa relação, quando o trabalho do homem passa a ser parte de uma relação de compra e venda de trabalho, onde, o produto resultante de sua atividade não lhe pertence, e, caso queira o pertencimento dessa obra, será

necessário consumi-lo, torna-se fundante para a exploração do trabalho e a alienação desse sujeito de algo que lhe deveras, deveria lhe pertencer.

Essas relações também perpassam o trabalho docente. Com base no princípio de que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos à lógica capitalista, pois vivemos numa sociedade determinada por esta forma social.

A partir dessa base conceitual é que podemos apreender, nos seus fundamentos, o trabalho docente, tanto do ponto de vista do processo de trabalho como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista. Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino.

Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes.

É importante sublinhar que praticamente todos os pesquisadores com quem dialogamos que busca compreender a natureza do trabalho docente começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários. Os primeiros, que se caracterizam por um conjunto de aspectos, afirmam sua autonomia e seu controle sobre o seu processo de trabalho, apesar das imposições postas nas relações capitalistas, e os proletários, entendidos como trabalhadores assalariados, são aqueles desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais na produção e reprodução do capital, os quais, dessa forma, perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho.

Considerando o processo de trabalho – ou, se quiser, o trabalho concreto –, o trabalho docente tem, de fato, suas especificidades e se diferencia do trabalho de outros profissionais, que, no seu conjunto, constituem as chamadas categorias profissionais. Neste âmbito, os professores têm uma única identidade: ser professor.

Coadunando com as ideias de Enguita (1991), a docência passa por um processo de ambivalência entre a proletarização da sua condição de trabalho e a profissionalização que

condiciona seu *status* social. Defendemos a ideia dessa ambiguidade a partir do conceito de que o professor vende seu trabalho a um preço baixo, mas não recebe o equivalente ao quantitativo que trabalha. Seu trabalho é vendido a uma instância que controla o seu trabalho.

A questão abordada foi o de trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas, sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Não como “classe em si”, mas como “classe para si”¹⁶, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital.

Destaca-se para o fato de que não há uma proletarização docente: que precariza a sua condição de trabalho, fazendo com que o professor perca o controle e a autonomia na gestão da atividade docente, provocando uma ação reprodutora de conhecimento. Além disso, a regulamentação do trabalho docente é frágil entre outros aspectos, principalmente quem pode exercer sua função. Delimita-se a função do professor passando de um ideal sobre o pensar e se assumir intelectual orgânico do seu saber, para a limitada docência da técnica e da competência e ensinar os conteúdos pragmáticos.

Se, até a pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão *mutante*, proativo, *aspirante* ao trabalho e *tolerante* nos momentos em que se encontre sem emprego. [...] Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. [...] Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para coloca-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003, p. 86 e 88).

¹⁶ Em linhas gerais, o conceito de “em-si” são as apropriações que o sujeitos vão elaborando, a partir da linguagem, dos costumes, dos objetos que estão relacionados à vida cotidiana, em determinada sociedade. Estas objetivações genéricas formam a vida social (HELLER, 1994; DUARTE, 2013). O conceito de “para si” é entendido como a apropriação dos homens, a partir da estética, da ciência, da filosofia, da arte, da moral e da política. Estas formas de objetivações correspondem ao desenvolvimento das formas superiores do conhecimento da realidade, historicamente acumulados pela humanidade. A apropriação acontece de forma sistemática e intenciona a constituição da intelectualidade. O conhecimento, como forma objetivada, acontece sempre de forma mediata, nunca imediata (HELLER, 1994; DUARTE, 2013). Em se tratando da diferença entre “classe em si” e “classe para si”, Marx (1985, p. 164) descreve: “As condições econômicas transformara a massa do país em trabalhadores. O domínio do capital criou uma situação comum, interesses comuns a esta massa. Assim, esta massa já constitui uma classe frente ao capital, ou seja, uma ‘classe em si’, mas não ‘por si mesma’. Na luta, esta massa se une, constitui uma classe ‘por si mesma’. Os interesses que defendem se tornam os interesses da classe”. Em síntese, a diferença está na condição de transformação de uma em outra. A classe é “em si”, pelo simples fato de existir. A classe torna-se “para si” quando toma consciência da diferença de classes, e, portanto, se apropria de uma “consciência de classe”.

Antes que se reivindique a identidade, tem se reivindicado as diferenças sobre que é a classe de professores. Sobretudo, essas contestações pesam quando se presta a atenção no gênero feminino como a ampla maioria dos profissionais, e a qual classe econômica pertencem. Há um destaque para o fato de a escola ser um espaço diferenciado do mundo do trabalho, contribuindo para a proletarização e dificultando a profissionalização do setor docente (ENGUITA, 1991). Nessa instância, a própria formação política do professor torna-se formadora e significado do sentido do trabalho, e, logo, significado para o sentido político da escola: a base teórica é quem carrega a estrutura pedagógica do professor (BAKHTIN, 2014; GRAMSCI, 1995; PISTRAK, 2008).

Ideologia como significado basilar para a construção de sentidos de escola

Na medida em que vamos construindo o objeto de investigação na pesquisa, e trazendo os elementos e fenômenos que vão revelando a realidade concreta do estudo, nos vão aparecendo aspectos gerais e essenciais que nos permitem refletir as condições concretas e reais de tempo e lugar em que o objeto se apresenta. Para nós, a ideologia se revela com a função essencial de intérprete da realidade, a qual nosso objeto e sujeitos participantes estão imersos e despontam os indicadores políticos relativos ao projeto de escola que constroem. Entender a ideologia e trazer como parte conjunta deste trabalho se torna importante para entendermos as mediações, a totalidade e o movimento dialético de nosso objeto de estudo.

Perceber a ideologia assumida ou em que está implícita no projeto de escola para os professores que se dispusessem conversar conosco, se tornou também de caráter fundamental, para entender a orientação e a formação política que faz base ou torna-se um significado para o sentido político dado a escola. O que estamos entendendo é que não se pode separar o caráter ideológico do caráter político. “Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural” (CHAUÍ, 2008, p. 8).

Na conversa obtida com os professores FPED-27, MHIT-26, MPED-33, FPED-30 e FEDF-31 tem uma clareza maior do que é a ideologia, observando e fazendo relação com os elementos que esses professores vão trazendo em suas falas, e também percebendo a interferência formativa da vivência e a experiência em outros espaços extracurriculares, com uma clareza política-ideológica diretas. A maior parte dos professores que assumem uma posição ideológica direta se enquadra no campo da esquerda, numa perspectiva de uma

sociedade dividida em classes, e, portanto, uma defesa da classe trabalhadora, sendo os professores MHIT-26, FPED-27, FEDF-31 assumindo um posicionamento marxista. Os professores FPED-27 e MPED-33 revelam proximidade com o anarquismo.

A professora FPED-30 traz em sua fala a aproximação com um posicionamento ideológico mais conservador. Esse lugar de fala nos fica claro ao perceber o seu incômodo com os posicionamentos do SINPRO-DF, se alocando por um partido específico e pela defesa de bandeiras de movimentos sociais específicos, como no caso, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, citado por ela. A professora questiona sobre a posse por terra, indagando que parte da sociedade tem que trabalhar para ter uma moradia. Nessa perspectiva, a atribuição à meritocracia nos permite entender sua aproximação com o setor político-ideológico conservadora. Fatores que exploraremos mais adiante, ao fazer análise do sentido atribuído à escola.

O professor MEDF-24 se localiza em uma vertente da esquerda com aproximação ou interesse no viés marxista. As professoras FBIO-23, FEDF-22 e FPED-23 não mencionam nem mesmo a aproximação. Enquanto que a professora FLET-29 diz já ter tido aproximação com a esquerda, mas que atualmente não se relaciona a nenhum posicionamento. A partir de um conceito marxista, as respostas nos levam a acreditar na existência de uma fragilidade ideológica, por não perceber que mesmo assumindo a neutralidade, não se percebe as intenções políticas que os influenciam na prática pedagógica e no sentido atribuído ao projeto de escola. No entanto, a professora FLET-29, por exemplo, que assume uma postura neutra, ao ser colocado no grupo que tem uma ideia clara do que seja ideologia, a neutralidade assume um campo ideológico do lugar que fala, e que toma distanciamento do campo da esquerda, como ela mesma esclarece em sua fala.

Logo mais, pela resposta obtida com a pergunta sobre a identificação ideológica, grupos ou partidos políticos, nós obtivemos uma resultante de respostas que nos permitem encaixá-los em três grupos, os quais denominaram pelas características principais de 1) *neutralidade*, assumindo uma posição neutra sobre o caráter tênue de uma linha política, com papéis e instâncias institucionalmente estabelecidas e determinadas, e até mesmo uma posição conservadora sobre o modo de ver e pensar os fatores sociais; 2) *fragilidade*, por não conseguir ou optar por não assumir um campo ideológico ou mesmo a aproximação com grupos políticos, demonstrando insegurança ou instabilidade sobre qual posição assumir, entretanto, com características próximas e próprias encontradas no campo da neutralidade ou do conservadorismo; e 3) *esquerda*, pela aproximação ou a clareza dos posicionamentos de

resistência às determinantes que estão postas para quem se identifica com os campos do socialismo ou do anarquismo.

Para entender o campo ideológico, é necessário entender, então, um estudo sobre o campo a qual o termo se encaixa e sobre qual concepção ideológica está buscando entender como se constitui e como se torna parte do sentido político dado à escola.

Em Comte (1978), a ideologia é entendida como o conjunto de considerações que formulam conceitos e a base teórica dos pensadores de uma determinada época, se concretizando em uma atividade filosófica científica que estuda a formação dessas ideias, observando a relação do homem com o ambiente, justificando as ações. Assim a ideologia toma para si o sinônimo de uma teoria que exerce o papel de orientação, ou o que Chauí (2008) denominará como “comando”, sobre as ações, o comportamento e a sociabilidade dos homens. A partir do pensamento do autor, o pensamento humano pode ser analisado pela ciência ou pela sociologia, entendendo esta como o estudo das leis naturais que regem o desenvolvimento da sociedade.

A sociedade obedece a três estados, sendo estas leis universais, na qual Comte (1978) entende que evolui de um para o outro. O nível teológico, primeiro estágio social, em linhas gerais, corresponde a uma sociedade que obedece ao direito divino dos reis e é regida pelos sacerdotes e pelos militares. O estado metafísico, ou o estado das abstrações, o organismo coletivo evolui para uma conjuntura regida por contratos sociais, baseado na igualdade entre as pessoas e a soberania popular. E o último estado, o da ciência ou positivo, a sociedade confere a uma nova organização política: a sociedade passa a ser governada pelos cientistas (os intelectuais, na leitura gramscianiana) e pelos industriais (os capitalistas burgueses, em uma leitura marxista). Estes passam a ter a competência em realizar as análises científicas das leis sociais, responsáveis por desenvolver métodos da ciência que resolva os problemas sociais, seguindo a ordem e o progresso tecnocrático. Ou seja, homens responsáveis por pensar a sociedade e as formas sobre como deve funcionar.

[...] cada ramo do nosso conhecimento, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo. Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo. Daí três sortes de filosofia, ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos que se excluem mutuamente: a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição (COMTE, 1978, p. 4).

Em Comte, se tem por ideologia um fenômeno fundador de uma epistemologia positivista, se referindo a um conjunto de ideias que sistematizam e organizam as relações de forma hierárquicas na sociedade, atribuindo à teoria um papel de orientação sobre a prática ou ação humana. Na concepção comteana, o poder pertence a quem possui o saber, e claramente, a quem sabe pensar métodos para manter a ordem e o progresso do organismo social.

O ponto de partida sendo necessariamente o mesmo para a educação do indivíduo e para a da espécie, as diversas fases principais da primeira devem representar as épocas fundamentais da segunda. Ora, cada um de nós, contemplando sua própria história, não se lembra de que foi sucessivamente, no que concerne às noções mais importantes, teólogo em sua infância, metafísico em sua juventude e físico em sua virilidade? [...] Homogeneizando-se todas as nossas concepções fundamentais, a filosofia constitui-se definitivamente no estado positivo. Sem nunca mais poder mudar de caráter, só lhe resta desenvolver-se indefinitivamente, graças a aquisições sempre crescentes, resultantes inevitáveis de novas observações ou de meditações mais profundas (DURKHEIM, 2007, p. 5 e 10).

À luz desse pensamento, logo é o plano ou a base ideológica do professor que norteará sua prática pedagógica. O sentido da escola está atribuído a papéis e funções que obedecem a uma ordem hierárquica. A escola é constituída de cima para baixo, da instituição estatal responsável pela escola até chegar ao plano da sala de aula.

Mesmo que a professora não esclareça explicitamente seu campo ideológico, assumindo um campo neutro ou mesmo eclético por buscar em várias fontes o que melhor convém para sua prática pedagógica, se segue conscientemente ou não, um projeto ideológico de base epistemológica positivista, à luz de uma abordagem tradicionalista. Afirmamos tal pensamento com base nos significados e sentidos de um projeto de escola estarem atribuídos à sala de aula, quando direcionado ao pensar e fazer do professor: cabe ao professor corresponder, o que entendemos assim ser nesse campo ideológico, às hierarquias postas institucionalmente e que assim, compete ao docente o pensar cingido ao campo prático da sala de aula, em um projeto de escola.

Em Durkheim (2007), a partir da sua concepção sobre o modo em como trabalhar no meio sociológico, logo o social, e as instituições como a que ela pertence, cabe aos indivíduos a ação pela neutralidade. O próprio ideário político do professor deve ser o de também assumir essa posição. Aquele que assume critério de conhecimento de sociedade, de ação que não respeite o critério da neutralidade, assume posição ideológica, substituindo a ciência por uma intervenção pessoal.

Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo o compromisso que assumi, eu cumprio deveres que assumi, eu cumprio deveres que

estão definidos, fora de mim e fora de atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva, pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação (DURKHEIM, 2007, p. 1-2).

Aprender a se comportar de tal modo é um plano ideológico formulado que justifica tais ações, contribuindo para a ordem imanente. A partir de Durkheim, vamos entender que as coisas sociais são entendidas como fatos gerais, independentemente de manifestações individuais. Portanto, a educação produz o ser social. No positivismo, os fatos sociais, e, logo, a educação escolar, para manter a ordem e o progresso, usará de poderes e métodos coercitivos e de pressão social, sobre o indivíduo, para se manter um comportamento social espontâneo, moral e legal.

Sobre a base do positivismo, Durkheim não se distancia de Comte, ao pensar a função da educação, em atribuir a instituição escolar o papel em orientar e formar a criança para a vida adulta, para atingir um estado físico, intelectual e moral. E faz a separação do campo ideológico para a ativação do indivíduo na tarefa de educar outro, assumindo assim, posição de neutralidade em construir a escola: cabe a *quem tiver que pensar o de pensar*, no caso os dirigentes do estado. E a *quem tiver que executar o de executar*: os profissionais da educação, professores, que trabalham na escola, ficam encarregados desta tarefa, reproduzindo a ordem hierárquica na relação gestão escolar e professor, e entre professor e aluno. E claro, obviamente, entre escola e comunidade – sendo esta submissa à instituição escolar, como forma de manter-se subordinado ao poder do Estado. Assim, a escola é construída no dia-a-dia, em seu cotidiano, com papéis já determinados sobre a quem cabe pensar o que, e a autonomia a que lhe é dada.

No entanto, ao adentrarmos no estudo sobre ideologia a partir de Marx, nos será perceptível que a própria concepção de ideologia é por si, ideológica (CHAUI, 2008). Para falar de ideologia a partir do pensamento de Marx e Engels (2009), é preciso partir do trabalho como princípio ontológico ao homem, e que, nas atuais estruturas sociais, a produção de recursos capitais também produz as relações sociais, e, portanto, as condições materiais de vida. “Ao transformar as relações sociais em relações entre coisas, faz com que essas relações apareçam como se fossem naturais. Como consequência, as relações de exploração não aparecem como produtos da atividade humana, mas como algo que independe dos homens” (TONET, 2009, p. 10). São as condições materiais que produzem consciência. Nesse campo, a ideologia fornece meios para condicionar a produção e manutenção da consciência gerada nessas condições.

As condições materiais tendem a naturalizar os modos de vivência da sociedade. Também naturalizam a divisão social do trabalho intelectual (espiritual), e manual (material). Nessa instância, também se naturaliza as desigualdades sociais, nas condições de acesso a setores sociais estabelecidos como direitos cidadãos, e não como contradições de um sistema que não comporta a garantia do direito igualitário a todos, ou mesmo, não se denotam a intenção política que concebe nessa materialidade desse “não acesso” a tais setores, constituintes de condições reais para a sobrevivência.

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. O homens são os produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas (MARX e ENGELS, 2009, p. 31).

A materialidade produzida nas relações sociais é mediada pelas contradições e pelas multideterminantes, que conduzem a um processo ideológico (CHAUÍ, 2008). A relação do homem com o trabalho é a atividade que relaciona o homem com a natureza e o homem com a consciência. Dialeticamente, essa relação e ação que podemos denominar de práxis, cria e transforma não só condições de produção, mas também, inerentes nesse processo, signos, significados e sentidos.

A ideologia que surge na divisão do trabalho, e no processo de produção das relações, também produz significados e sentidos, que aparecem explícitos e implícitos na própria linguagem utilizada pelos sujeitos. Em “A Ideologia Alemã” (2009), Marx e Engels nos permite perceber que a linguagem é tão antiga quanto à consciência. A consciência, por sua vez, é parte da prática de um produto social. Em Bakhtin, podemos entender que a linguagem é originária da interação entre homens reais e condições históricas reais. “A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante encarnação material em signo [...] signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra” (BAKHTIN, 2014, p. 33 e 34).

Para Bakhtin (2014) a palavra consegue ser neutra, quando posta em função ideológica específica. Porém, a ideia apresentada em si não. A relação homem, natureza e consciência aparecem ideologicamente localizadas, quando transformadas em sentido, por ter em si signos e significados historicamente constituídos no processo de produção de trabalho e,

portanto, das relações sociais. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2014, p. 42).

A palavra existe no signo ideológico como produto das forças sociais. A língua não é constituída por um sistema abstrato e nem por uma enunciação monológica isolada, nem por um ato psicológico de produção (BAKHTIN, 2014), mas sim pela interação verbal no fenômeno social. A interação entre um sujeito e outro é fundamental para a língua. Assim, carregam em si, nesse fenômeno social todas as interações ideológicas e significados. Toda posição de neutralidade perde base, por não constituir sentido concreto. Nessa relação, a própria neutralidade torna-se parte de uma posição que obedece a interesses ideológicos, constituídos nas produções sociais, que nos discursos materializados a partir dessas interações.

Marx e Engels (2009) determinam o surgimento da ideologia no instante em que a divisão social do trabalho material/manual do espiritual/intelectual acontece, estabelecendo privilégio de um sobre o outro. Na contemporaneidade, as posições que são ocupadas nos lócus institucionais, sociais e políticos, e o modo como interagem uma a outro, obedecem a uma lógica posta ideologicamente.

No positivismo, a ideologia está encarregada de orientar a prática, assumindo uma postura hierárquica, em Comte, e neutra, em Durkheim. Entretanto, a “relação entre teoria e prática é revolucionária porque é dialética” (CHAUÍ, 2008, p. 31), não é ideológica. A dualidade ou a separação posta entre elas, em si, é que é ideológica. Conceituando ideologia na perspectiva do materialismo histórico dialético, esta é um sistema de ideias que orientam as representações morais, as normas e as regras sociais como fenômenos constituídos no ideário, no pensamento e individualizados, tomando distancia sobre qualquer relação com as condições e produções materiais de vida, e, portanto, pensadas por determinantes e sujeitos historicamente localizados em um contexto.

Nessa circunstância, o Estado criado para a realização do interesse geral está subordinado aos signos ideológicos da classe burguesa, agindo na regulação dos comportamentos sociais, pela legalidade e pela moral social. Nessa instância, a ideologia burguesa produz ideias que confirmam esses estatutos legais e moral/sociais, fomentando relações que estabelecem pela aparência, e, portanto, estabelecem relações alienantes. A própria alienação é um fenômeno objetivo, resultado de um processo social, e não de um erro da consciência (CHAUÍ, 2008).

A transformação social deve ocorrer pelos meios de produção e ser simultaneamente objetiva e subjetiva (CHAUÍ, 2008; MARX e ENGELS, 2009). Pelo materialismo histórico dialético é impossível entender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, e o domínio de uma pela outra. A ideologia é resultado do surgimento desse conflito e das relações de domínio, tem por função esconder a existência dessa luta, e justificar as relações produzidas e a manutenção da ordem que está posta.

A moral, a religião, a metafísica e toda outra ideologia, e as formas da consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2009, p. 32).

Respondendo de forma clara e objetiva, localizada ideologicamente, o sentido de escola para quem se identifica com ideais políticos localizados no campo da esquerda socialista ou anarquista, a escola, sua prática e profissão, e, portanto, seu campo de trabalho se torna campo de militância, está para fazer a disputa de consciência de classe, a serviço da emancipação da classe trabalhadora.

Dando continuidade a esse diálogo já estabelecido, adentraremos nos sentidos políticos atribuídos a escola, onde será possível fazer a percepção da teoria epistemológica que constitui um campo de significados, e orienta para a construção de um projeto de escola, e, portanto, um projeto de homem.

Projeto de Escola e o Papel Social Elementar

Partindo do sentido ampliado de educação como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, há a fomentação de uma base constituinte e constitutiva dessas relações (FRIGOTTO, 1999). O homem, no processo de transformação da natureza, instaura leis que regem a sua convivência com os demais grupos, cria estruturas sociais básicas que se estabelecem e se solidificam à medida que se vai constituindo em locus de formação humana. Nesse sentido, a escola, enquanto criação do homem, só se justifica e se legitima diante da sociedade, ao cumprir a finalidade para a qual foi criada.

A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, necessita ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do

conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção (SAVIANI, 2008). A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica. Essa relação disputa se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, Políticas e Gestão na Educação mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes" (FRIGOTTO, 1999, p. 25). Portanto, a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais.

Pensar a função social da educação e da escola implica problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola são essenciais para definir as forças que comporão na luta hegemônica o projeto de escola. Nosso trabalho apresenta o recorte de projeto/função da escola apropriado pelos professores iniciantes. Para tanto, trabalhamos com o pressuposto de que tal projeto é construído nas relações sociais e que são carregados dos significados e sentidos como processos historicamente construídos.

Para entender a construção subjetiva e dialética dos sentidos, iremos dialogar com Gramsci. O autor apresenta dois significados para a hegemonia: como ditadura (domínio), e como direção intelectual-moral (educação). Explica que, quando uma classe exerce o domínio sem ser dirigente, ocorre uma ditadura sem hegemonia. Por outro lado, quando se refere à hegemonia como "direção intelectual e moral", explica que esta abrange o campo das ideias e da cultura, o que abre possibilidades de conquista do consenso e da formação de uma base social.

O consenso torna-se necessário para o exercício da direção política, o que é possível pelo uso dos "aparelhos privados de hegemonia", incluindo a escola, a igreja, os jornais e os meios de comunicação em geral. Através destes aparelhos, a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso, inculca nas classes dominadas a subordinação social, passiva, que implica, também, na subordinação política e cultural.

Uma classe é hegemônica, quando ela tem a direção ideológica da sociedade, que é admitida pelas demais classes, que reconhecem na dominação a expressão de interesses gerais. Ou seja, as classes dominadas legitimam a dominação da classe dominante. Por isso uma classe para consolidar-se no poder, ou seja, para ser hegemônica, além do uso da força, deve usar seu poder de convencimento, para instalar sua concepção de mundo.

Embora o poder de força seja necessário, ele não é suficiente, por isso, exige o poder de convencimento acerca da proposta política. Gramsci mostra que as relações entre as classes, no modo de produção capitalista, não ocorrem de forma harmônica, mas, sim, através da luta – política, ideológica, cultural – tanto em nível de coerção, como em termos de hegemonia. Ela está presente no conjunto dos organismos superestruturais, tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil.

É neste processo de luta, de correlação de forças que se dá a passagem da classe subalterna para a classe hegemônica. Assim, é no âmbito das forças políticas que é possível verificar o “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização” (GRAMSCI, 1995), alcançado pelos vários grupos sociais. Considera que os grupos sociais apresentam uma variedade de graus distintos de “homogeneidade, autoconsciência e de organização” que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva que o autor classifica em três momentos, ligados entre si. O primeiro momento – econômico-corporativo – no qual se evidenciam “a unidade homogênea do grupo profissional, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo”. O segundo momento “é aquele em que se adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico”.

Nesse momento, já se coloca a questão do Estado, mas, apenas visando a alcançar uma igualdade político-jurídico com os grupos dominantes. Nele, reivindica-se o direito de participar da administração e da legislação e talvez modificá-las, mas dentro dos quadros fundamentais existentes. No terceiro momento – fase da hegemonia propriamente dita – se atinge a consciência de que “os próprios interesses corporativos no seu desenvolvimento, atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses dos outros grupos subordinados”. (GRAMSCI, 1995, p. 583-584).

Ocorre, neste terceiro momento, a clara passagem da estrutura para as superestruturas mais complexas; é a fase na qual as ideologias germinadas anteriormente se tornam "partido", colocando-se em confronto e entrando em luta, até que somente uma delas ou uma combinação de ideologias tende a prevalecer e a difundir-se sobre toda a área social determinando, além da unidade econômica e política, a unidade intelectual e moral, mediante um plano não corporativo, mas "universal", criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre os grupos subordinados (GRAMSCI, 1978).

Esta passagem da estrutura para a superestrutura, do momento econômico para o ético-político, constitui o que ele chama de *catarse*. O momento da *catarse* é, pois, o momento

em que o proletariado deixa de ser “classe em si” e torna-se “classe para si”. Ou seja, o proletariado atinge um grau de consciência não mais se subordinando aos interesses das classes dominantes. Significa, também, que há uma elevação à vida cultural e política daqueles estratos sociais, que ainda não alcançaram um nível superior.

No processo de constituição das classes, Gramsci (1995, p. 20) dirá que é possível encontrar duas consciências históricas, ou uma consciência contraditória, discorrendo que “o homem ativo de massa, atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação que não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer que a consciência teórica esteja historicamente, em contradição com o agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”.

Todavia esta concepção "verbal" não é inconsequente, pois está ligada a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1995).

Detentor de uma consciência contraditória de que maneira o indivíduo poderia compreender-se criticamente, compreender-se como um sujeito histórico? Como nos explica Gramsci, a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual a teoria e a prática, finalmente se unificam. Portanto, também, a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso da “distinção”, de “superação”, de interdependência apenas instintiva e progride até a posse real do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1995).

Gramsci nos mostra, pois, que a personalidade humana não se constitui absorvendo aleatoriamente, passivamente, as concepções de mundo construídas ao longo da história. A

internalização de uma concepção de mundo implica na ação dos indivíduos que avaliam as diferentes formas de se ver o mundo mediante a realidade cotidiana. Nos mostra que escolher uma concepção de mundo é, também, um fato psicológico, uma vez que ela determina a ação dos indivíduos, permite que eles tenham compreensão do comportamento próprio e dos demais companheiros.

É importante, pois, que se atente para a relação entre ciência psicológica e os processos hegemônicos. Gramsci nos alerta para o fato de que noções como “certo” ou “adequado”, relativas a algo, podem ser apropriadas como “verdades” que são utilizadas para justificar determinadas posturas dos indivíduos nos grupos que lhes são relevantes. Ou seja, as concepções de mundo são impostas aos indivíduos estabelecendo normas prescritivas de conduta. Se o indivíduo apropria-se de uma concepção de mundo “certa” sua “verdade” se explicita através da sua ação concreta. Para Gramsci, pois, toda psicologia tem uma validade ideológica.

Ao adentrarmos na análise das entrevistas, vamos percebendo que nenhum dos sentidos está carregado em si de um sentido tão subjetivo, a ponto de ser só seu, sentidos e significados são construídos a partir de processos hegemônicos, e, portanto, ideológicos. Todos os sentidos apreendidos fazem relação dialética entre as instâncias do em si em particular, com o todo do sistema de produção das relações sociais. Ou seja, faz um movimento do sujeito com o social. Optamos por primeiro nos debruçarmos sobre o que os sujeitos traziam, e então, fazer uma assimilação teórica, da epistemologia ideológica que carregam suas falas, visão de mundo e projeto de escola. Cada fala é de fato uma fala. Cada sujeito um sujeito. Mas a melhor comprovação de que cada sujeito, consciente ou não, é de que todos eles estão dentro de um campo teórico-epistemológico no campo de disputa política ideológica, e a possibilidade em fazer assimilação sobre os ideais que trazem entre eles, ou mesmo a divergência entre ambos.

Coube a nós perceber essas características e entender que o sentido político da escola corresponde a princípios de adaptar, reformar ou mudar a sociedade, em campos reconstrutivos e de resistência, de acordo com o sentido político que atribui ao seu espaço de trabalho, e as dimensões sociais em que acredita que a instituição obtém como função social.

Para a construção escrita desta etapa da pesquisa, optamos por não trabalhar individualmente a fala de nenhum dos sujeitos, mas de trabalhar o sentido que carrega sua fala, e que nos permitiu, em alguns casos, trabalhar com falas que se identificam. Em outro aspecto, chegamos ao que podemos chamar de sentido-significado e sentidos de escola. E

partiremos do sentido de escola que unem grupos de professores e o ideal-político que aferem às instituições de educação formal, e os divergindo de outros grupos de professores.

Feita uma linha de aproximação de conceitos ideológicos e caminhos percorridos na formação inicial, e aproximando as falas dos sujeitos, foi possível chegar a um desenho de funções que a escola assume, dividindo esses professores e professoras em sete grupos, com sentidos-significados, perspectivas, currículo e técnicas que os aproximam ou os afastam na forma de trabalho com os mesmos problemas enfrentados nas escolas. E em um segundo momento, no que chegamos ao sentido político da escola, em três grupos, carregados desses sete sentidos-significados divididos entre eles:

- 1) Sentido Político de um Projeto de Escola da Adaptação: composto pelos sentido-significados Tradicional Humanista e Construtivista;
- 2) Sentido Político de um Projeto de Escola da Reconstrução ou de Reforma: constituído pelos sentido-significados Otimista e Reflexivo;
- 3) Sentido Político de um Projeto de Escola da Mudança ou Revolução: formado pelos sentido-significados Insurgente, Crítico e Interventivo.

A pesquisa nos proporciona, então, em entender que há elementos que aproximam os sentido-significados, por contribuírem com um projeto de escola que assume funções, perspectivas e meios de pensar, organizar e concretizar a escola compreendida em um projeto de formação humana. Em linhas gerais, o projeto da escola da Adaptação trabalha para uma escola que exerça o papel em formar um homem para ações sociais transformadoras, por meio da disciplina social, sendo agente que ocupe um espaço no mercado de trabalho, e mantedor dos valores e da moral constituídos historicamente na sociedade.

O projeto da escola da Reconstrução ou Reforma assume outra perspectiva que permita a constituição de um cidadão com autonomia crítica para agir sob condições que lhe permitam fazer o discernimento das consequências de suas ações no conjunto social. O diferencial está na centralização das ações pedagógicas no sujeito, para o que chamamos de *protagonismo cidadão*. Em condições socialmente dadas, aos alunos é permitida a participação ativa na construção da escola, e a crítica a formas tradicionais de fazer a educação. Para este projeto, há também a perspectiva em se constituir o homem preparado para o mercado de trabalho.

Em uma perspectiva bem diferenciada, está o projeto da escola da Mudança ou Revolução assumindo como eixo central da função social da escola a emancipação da classe trabalhadora: o sentido atribuído é de que a escola tem que desempenhar no aluno a capacidade em apreender conhecimento e ter condições intelectuais e manuais em fazer as

disputas postas socialmente pela classe hegemônica, incluindo o próprio espaço do mercado de trabalho.

Ilustração 2: Projeto de escola – funções, perspectivas, currículo e técnicas



Fonte: *Entrevista*. Organização: ROCHA, 2016.

No decorrer da análise procuraremos demonstrar as especificidades dos projetos de escola desvelados nas entrevistas. É importante ressaltar que os sentidos políticos dos projetos de escola da Adaptação e da Reconstrução ou Reforma apresentam na literatura perspectivas da função da escola numa visão progressivista, que entende que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais através da cultura individual. A ênfase está no aspecto cultural, pois as diferenças entre classes sociais não são consideradas e não leva em conta as desigualdades de condição social (LIBÂNEO, 1990). Ou seja, apesar de estarem, em nossa análise, em dois eixos diferenciados, autores como Libâneo (1990), Saviani (2008) e Duarte (2000) reafirmam que essa é uma tendência de compreender a escola numa disposição progressivista.

Discorreremos sobre cada sentido da escola atribuído pelos professores iniciantes na carreira, em um desenho que se revela em três projetos aglutinadores de sentidos políticos,

assumindo concepções próprias para a formação humana, arraigados por funções, perspectivas objetivas, currículo e técnicas basilares. Em nosso entendimento, o projeto de escola forma não apenas os sujeitos que a escola atende como alunos. Mas, nas relações do cotidiano e exercício escolar, também vão constituindo a formação humana do profissional docente, e que se relacionam diretamente com elementos e fenômenos que atribuímos como multideterminantes nos sentidos políticos atribuídos à escola.

Ilustração 3: Núcleos Multideterminantes da condição de trabalho



Fonte: *Entrevista*. Organização: ROCHA, 2016.

Observando, fenômenos como a recepção e o acompanhamento ao iniciante na carreira somado a questões vivenciadas no cotidiano do trabalho, tais como as condições de trabalho, a relação com os pares, e as formas de manter um campo de formação profissional, política e humana influenciam no sentido da escola. Sobre este tema, trataremos especificamente no capítulo a posterior.

Lembramos que os significados e sentidos atribuídos são construções sociais e, portanto, não há maneiras ou formas de *culpabilizar* ou valorizar determinados projetos dos professores entrevistados. O que procuramos demonstrar é que um conjunto de relações, objetos, signos vai constituindo um sentido para a escola. Coletivamente os professores precisam ter espaço para discutir e aprimorar o trabalho e um projeto coletivo que possibilite a elaboração de um projeto social maior, cuja humanização tenha como foco central a emancipação política, social e econômico. Tal fato implica em pensar a escola como espaço de contradição de disputa de projetos, de relações dinâmicas, de perspectivas individuais que podem afirmar a realidade ou gerar a construção de uma sociedade e de uma escola com significados e sentidos socialmente construídos, mas articulados na coletividade de um projeto.

1. Sentidos e Significados Políticos de um Projeto de Escola da Adaptação

Qual deve ser a escola para os tempos atuais? Pensar em um projeto de escola implica muitas questões elementares que necessitam coadunar com as especificidades da modernidade. Isso significa que partir de um discurso de que descarta a presença de uma base ideológica tradicionalista, por estas estarem ultrapassadas se engana. Técnicas da escola do início da modernidade, que nasce junto com a classe burguesa e a Revolução Industrial, e se consolida no final do século XIX e início do século XX foram sendo substituídas por outras metodologias do ensino. O neoliberalismo reformula seu modo de produção industrial, como também reformula a forma com que a escola abandona. Mas há uma permanência do projeto de sociedade e do projeto de homem a ser formado por essa escola.

Como método de exposição, explanaremos como o conjunto do sentido Tradicional Humanista e Construtivista compôs o que denominamos de um projeto de escola da Adaptação. A adaptação na modernidade se torna fluída, flexível, criativa, e não tem o sentido de total resignação frente à sociedade, mas pelo contrário indica que o homem deve se ajustar às circunstâncias. Buscando novas técnicas, uma atualização teórica e epistemológica, uma formação elementar ao professor para a escola atual, entre outros elementos que compõe a construção da escola. A educação para adaptação tem vista a integração na sociedade tornando consciente das normas que atribui em orientar a conduta de cada um e criar um ser novo, mas ajustado ao valor imanente e transcendente da sociedade capitalista. O indivíduo melhora a si mesmo. A educação não tem por objetivo comprimir, amesquinha-lo, adestra-lo, mas ao contrário, engrandecer e torná-lo humano.

Para entender o porquê de um projeto de Adaptação, é necessário ir aos sentidos que compõe esse projeto de escola. Captar o significado da utilização da palavra também. De acordo com o Dicionário *Priberam*¹⁷, adaptação é o ato de fazer com que uma coisa se combine convenientemente com outra, entendendo que há um processo de integração permissiva de algo ou de alguém. Há, então, a relação objetiva e subjetiva acontecendo a todo instante, em que o indivíduo se relaciona com a sociedade e esta com o indivíduo, concretizando relações dialética em que um transforma ao outro, cooperando para o desenvolvimento “de si”, para se relacionar socialmente.

A partir da leitura em Charlot, percebemos que a verbalização “adaptação” no contexto de um projeto de escola apresenta também contradições entre a adaptação e a *inadaptação*, ao mesmo passo que também transpõe uma relação dialética de um com o outro,

¹⁷ Consultado em <https://www.priberam.pt/DLPO/Default.aspx>.

formando o sujeito socialmente para perceber fenômenos sociais, embasados ideologicamente por um pensamento que fundamenta sua visão de mundo.

Mas todo o problema é compreender como se articulam essas afirmações e não se contentar em empregar, alternativamente, os dois argumentos. [...] a inadaptação da escola à sociedade permite educar a criança, dissimulando as injustiças sociais; essa inadaptação protege a criança contra a injustiça social e os modelos sociais dominantes; a adaptação da escola à sociedade favorece a transmissão da ideologia dominante; essa adaptação permite à criança perceber e acusar a injustiça e a desigualdade sociais. [...] é possível desejar que a escola se adapte técnica e economicamente à sociedade atual, contestando-a a partir de um ponto e vista sociopolítico (CHARLOT, 1983, p. 151).

Coadunando com essa ideia que na essência prevalece uma relação dialética entre a objetividade e subjetividade da formação do indivíduo social, percebemos em Durkheim a forma presente da função da escola em termo de um projeto atual. O autor incube ao professor a responsabilidade de trabalhar na formação do aluno um projeto de homem idealizado em suportes que condicionem a sua visão intelectual, física e moral. Essa formação se mostra básica e elementar para todos os cidadãos até certo ponto. O professor tem, então, por função suscitar no aluno

1) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinam este ideal, a ser realizado (Durkheim, 1973, p. 40).

Com base nessa explanação inicial, nos é possível ir percebendo sobre como os sentidos subjetivos da escola vão se consolidando em sentidos subjetivos-objetivos, construtores de um projeto de escola construído por atores envolvidos no processo, nos variados cargos e funções que exercem no campo da educação escolar. Neste trabalho, nos remete perceber sobre o sentido da escola para o professor que está iniciando a carreira. A seguir, apresentamos o Sentido-significado Tradicional Humanista e o Sentido-significado Construtivista, que compõe o Projeto de Escola da Adaptação consolidados a partir da fala de três professoras da SEDF.

A. Sentido-Significado Tradicional Humanista

Ao ser indagada sobre qual o projeto de escola que defende, a professora FLET-29 traz a defesa de uma escola tradicional, com base no ensino dos conteúdos, de valores, da

disciplina, como forma de enfrentar problemas de violência que a instituição sofre em seu cotidiano – fenômeno que se mostrou elementar na consolidação da função da escola para a professora. A escola tradicional é emergente da sociedade burguesa, e tem em si a função de auxiliar na construção e na consolidação da democracia burguesa. O professor é preparado para a organização de sua classe, de modo que há uma instrução mínima para a massa trabalhadora e a formação do cidadão disciplinado (SAVIANI, 2008). Assim, a escola segue um caráter epistemológico cumulativo: o conhecimento é adquirido pela transmissão do conhecimento disciplinar. Esse conhecimento é de domínio do professor, seguindo a perspectiva de manter a ordem das relações hierárquicas.

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2008. p.54)

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995. p.90)

O papel da escola é o de preparar o cidadão intelectualmente e moralmente. Ao assumir um papel tradicional humanista como função social da instituição educacional, o projeto político de Adaptação traz para si a função em trabalhar esses princípios morais e o preparo da massa para o mercado de trabalho, sem romper com as estruturas e superestruturas de produção econômica da sociedade.

A nossa colaboradora vai defender uma *“tendência de escola mais tradicional [...] conteudista”* (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015), com necessidade em assumir *“novamente algumas questões disciplinares”*, reforçando que *“trabalhe mais os valores [...] onde eu trabalho estão precisando”*. Então, ela defende uma escola de conteúdos *“disciplinares e valores”*. É interessante observar a clareza com que a professora vai relatando sobre a escola que defende ao atribuir funções que respondem a esse projeto, reforçando a aprendizagem e a formação cidadã com base nos valores, expondo uma preocupação de que *“a função da escola está perdida”*.

Sem precisar indagar sobre quais são esses valores que a professora defende, a resposta vai aparecendo de forma explícita em como ela relata a construção e as formas de

luta por essa escola, nos quais destacamos os seguintes trechos de sua fala: “*meus alunos não tem nenhuma noção do que é ser um ser humano educado gentil, generoso (...) vem pra escola hoje pra se relacionar com as pessoas, mas nem é pra construir relações de amizade (...) alunos estão necessitados de educação*” (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015).

A afirmação da professora nos permite entender que os valores morais tradicionais da sociedade estão se perdendo, e, portanto, é preciso olhar para uma escola que retorne a assumir essas funções de educar crianças e adolescentes a construir relações com base na gentileza, na generosidade, na amizade. Ou seja, para que os cidadãos se relacionem entre si.

Ela foi sempre entendida como um longo processo pelo qual a cultura da cidade é incorporada à pessoa do cidadão. Uma trajetória de amadurecimento e formação, cujo produto final é o adulto educado, um sujeito perfeito segundo um modelo idealizado de homem livre e sábio, mas ainda sempre aperfeiçoável. [...] Em seu pleno sentido, é uma educação cujo saber conduz o sábio a viver, com a sua própria vida, o modelo de um modo de ser idealizado, tradicional (BRANDÃO, 2007, p. 46-47).

Neste aspecto, a professora levanta dificuldades com o trabalho coletivo no cotidiano escolar, junto aos pares, apontando como sendo complicado uma integração com a equipe docente, e afirmando que não há um trabalho interdisciplinar. E que os próprios professores têm perdido valores, atribuindo ao fato das intensificações ao trabalho docente, principalmente ligadas à violência a que os alunos estão expostos cotidianamente, e que, a reproduzem dentro da escola.

*o mais complicado numa escola é a integração da equipe [...] ninguém consegue fazer [...] que seja interdisciplinar [...] e quando você tenta fazer coisa diferente as pessoas dizem que querem e na verdade elas não querem [...] algumas nem tentam [...] porque a gente tem que lidar com muitas outras questões [...] ficar lidando com questões policiais [...] questões disciplinares de segurança [...] a nossa profissão acaba deixando você um profissional menosprezado até os seus valores com o tempo vão sendo como se extirpado vai perdendo*¹⁸ (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015).

Além disso, também são perceptíveis que os valores os quais a professora integra em sua fala são implicitamente valores humanistas-cristãos, possíveis de serem associados a sua base da formação na Educação Básica, em escola de *freiras*¹⁹, aonde os elementos da generosidade e da relação fraternal e caridosa para com o outro vão sendo construídos, junto à

¹⁸ Segundo as normas brasileiras para transcrição de entrevistas, é recomendado evitar a utilização de sinais da língua escrita, como pontuações (MARCUSCHI, 1986, p.10-13). Para a apresentação textual desta pesquisa, optamos por manter a norma, com intuito de evitar interferências nossas na entonação da fala dos sujeitos participantes.

¹⁹ Conforme mencionado pela própria entrevistada.

profissão de uma fé e crença específica. Esse testemunho aparece quando lhe perguntamos diretamente a forma de construção do projeto de escola. Sobre esse aspecto, atribuímos que há uma busca pela formação da consciência moral, por meio da educação escolar, no que se percebe que “o adulto educado que ela (*educação humanista*) quer criar é o homem capaz de renúncia de si próprio, de devotamento de sua pessoa à comunidade” (BRANDÃO, 2007, p. 49; em *grifo*, explicação nossa). Desta forma, o projeto de homem se mostra de forma clara e objetiva.

as crianças vem pra escola hoje pra se relacionar com as pessoas mas nem é pra construir relações de amizade porque hoje em dia você por exemplo tem uma briga e o seu amigo no lugar de ir lá separar a briga ou entrar na briga pra te defender ele vai pega o celular e grava e coloca no youtube [...] uma escola que na verdade eu não conhecia porque eu vinha de escola de freira (Profa. FLET-29, Entrevista, 2015).

Sobre a construção da escola, ela ainda vai trazer a defesa de um projeto com base na sua própria personalidade – as quais se atribuíram como resultado também de uma formação da Educação Básica (em uma escola cristã) e na própria formação superior (a qual exploraremos mais adiante) e no cotidiano escolar: a professora sofre impactos do choque de realidade a qual professores iniciantes vão passando no dia-a-dia do trabalho, confirmando empiricamente na realidade brasileira, o aporte teórico que Huberman (2000) nos traz, sobre os conflitos do início da carreira, os quais, em nossa visão, e pela demonstração da fala de nossa colaboradora, refletem na constituição da função do professor e da função da escola.

quando eu me formei acho que eu acreditava num outro tipo de escola uma escola que na verdade eu não conhecia porque eu vinha de escola de freira acho que tem a ver com o que eu sou mesmo e com a minha experiência dentro da escola que eu acho que você só constrói mesmo uma identidade de escola que você gostaria quando você começa a dar aula (Profa. FLET-29, Entrevista, 2015).

Essa fala é importante para afirmamos que não somente o campo ideológico e a formação inicial e continuada dos sujeitos que vão consolidar um sentido político para escola, mas que há, também, mediações no trabalho docente que vão cooperar e interferir para a construção de um projeto educativo institucional. Nessa instância, cabe aqui, também, um projeto implícito para o acolhimento e o acompanhamento do professor no início da carreira.

Além dos elementos que a professora FLET-29 traz sobre o projeto que defende, de forma direta em sua fala, é preciso entender os caminhos que nossa colaboradora percorre para entender os significados que constroem o sentido da escola para essa docente. Como já

apresentamos anteriormente, a professora obteve sua formação na educação básica em uma escola cristã, e a formação superior em uma universidade pública.

Estabeleceu como objetivo ser professora, relatando que esse é um desejo antigo, por ter facilidade em ensinar, e ter requisitos considerados essenciais, como a paciência, para exercer a função. Entretanto, não assume a profissão como reconhecimento de um trabalho que tenha escolhido objetivamente, mas sim como uma função social que parece se aproximar de uma vertente assistencialista ou mesmo vocacional, um compromisso assumido com a sociedade, em valor de retribuição. Ao nos debruçarmos sobre seu relato de que seria por um tempo justificado, para depois mudar de profissão: *“o projeto era como eu estudei em universidade pública e aí eu queria pelo período que foi gasto dinheiro público comigo eu queria ser professora e depois mudar de profissão”* (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015).

Durante a formação inicial, a professora FLET-29 participou de um projeto pela instituição universitária, trabalhando com apoio à aprendizagem aos portadores de necessidades especiais. Após a conclusão da graduação, foi monitora educacional, ligado ao Ministério do Esporte. A professora também relata a pressa em se formar, ao relatar que não havia tempo para participar de outras atividades políticos-acadêmicas ligadas a vivência universitária. Ao ser indagada sobre a questão, a professora chega a relatar que espaços como o Centro Acadêmico do curso não era espaço para ela, mesmo que houvessem muitas pessoas *legais e politizadas*, por não ter a disposição de tempo, e porque *“fazia muitas matérias para terminar logo”* (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015).

Nesse sentido, entendemos que há uma visão determinista sobre os espaços políticos da vivência universitária, sectarizadas da formação profissional, não sendo percebida a importância educativa do espaço político para a formação ética, estética, pedagógica e política para o sujeito e para o profissional. Esse afastamento de uma formação embasada por uma vivência política pode (e aqui tomamos o cuidado para não afirmar com toda a veemência) ser base para uma fragilidade ou neutralidade ideológica, e uma não percepção de um projeto de escola por parte da Secretaria de Educação.

Para nos debruçarmos sobre o campo do sentido ideológico da professora, destacamos os seguintes depoimentos: *“Eu acho que a Secretaria de Educação atualmente ela não sabe que tipo de escola ela quer ela tem muitos projetos cada governador que entra tem um projeto diferenciado”* (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015).

Portanto, o entendimento de projeto de educação pode ter sido administrado na vertente financeira, plano de gestão e pedagógica, resultados de uma perspectiva política. A partir dessa afirmação, em nossa análise, podemos afirmar que, mesmo que tenha tido no

Distrito Federal, nos últimos 12 anos, mudanças de gestão com a posse de governadores ligados a partidos políticos de diferentes vertentes, nenhum dos partidos rompe com a estrutura econômica proposta ao estado pelo sistema capitalista. Segundo Duarte, numa análise do plano de governo no âmbito federal, a lógica se apregoa a mesma a que percebemos caber ao DF:

Não me parece que o Governo Lula tenha rompido com a tendência principal implementada durante o governo FHC, ou seja, não houve uma ruptura com a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender. Aliás, não vi indícios de que houvesse intenção de se realizar tal ruptura. Isso não quer dizer que os dois governos tenham adotado medidas idênticas no campo educacional ou que seus representantes tenham adorado discursos e práticas semelhantes (DUARTE, 2012, p. 158).

Entretanto as contradições possibilitam estruturas tanto tradicionalistas, quanto para outras vertentes que abrem espaço ou fortalecem as estruturas do capitalismo. Assim como dá abertura para outros projetos de prática pedagógica, em razão da autonomia profissional conquistada pela classe do professorado.

O que entendemos é que há um projeto político pedagógico de educação, e que, o não envolvimento da SEDF, por exemplo, com as questões sobre a violência apontada e destacada pela professora, sofrida pela escola no seu cotidiano, ou as formas como se envolve com essas problemáticas são parte tanto de um posicionamento político, quanto de um projeto educacional que orienta todas as ações na relação macro e micro, ou, no entendimento a partir de Gramsci (2006), estrutura e superestrutura do estado capitalista.

Outro aspecto que queremos apontar nesse estudo são elementos que a professora traz como parte de uma fragilidade ideológica, demonstrada quando nossa colaboradora relata estar “*descrente dessas políticas educacionais*” e de políticas públicas, expondo que “*as pessoas tem pensado e escrito muito a respeito e não tem feito nada*” (Profa. FLET-29, *Entrevista*, 2015), que atualmente não se identifica com nenhum grupo ideológico, embora já tenha sido de uma vertente de esquerda. Nessa perspectiva, assume a neutralidade ideológica. Uma posição que muitas vezes tomadas pela orientação do projeto de educação governamental, em não assumir um posicionamento, mas manter as estruturas hierárquicas institucionais, e deixar que cada agente do estado atue diretamente com as problemáticas da escola, de acordo com a função que ocupa.

Esse relato nos permite entender que FLET-29 assume uma neutralidade política, por não se reconhecer como parte de uma sociedade que “*não tem feito nada*”. Essa neutralidade também se assume contraditória, ao entender que há uma base ideológica que compõe o

sentido político assumido por ela, ao papel social da escola, mesmo que ela demonstre uma descrença na sociedade, conforme explanamos a partir das ideias de Chauí (2008) anteriormente neste trabalho. A própria concepção de neutralidade ideológica, é por si, ideológica, ainda que possa pautar sua base nos estudos de Durkheim (2007), quando este faz afirmações que nos leva a considerar que o professor deva se portar de forma neutra, na escala da hierarquia social.

Apontamos como possíveis mediadores dessa neutralidade política, uma possível aproximação com o campo que denominamos por *fragilidade política* o não reconhecimento de um projeto político pedagógico por parte da SEDF, o qual, não atribuímos como um problema individual da professora, mas como interessada e objetivada pelas política que permeiam o sistema capitalista em imobilizar e fragilizar a formação e atuação política dos sujeitos. Também, podemos entender como parte dessa fragilidade a negação do envolvimento ou o não engajamento político, com alguma instância política, que lhe forneça instrumentos que a capacite em fazer análise das estruturas e superestruturas sociais que interferem de formas diretas e indiretas o seu trabalho docente (FREIRE, 2011; GADOTTI, 1988; ROCHA, 2013).

B. Sentido-Significado Construtivista

O desenvolvimento da razão, do conhecimento e do indivíduo resulta da interação entre o organismo biológico e o meio ambiente, de modo que interaja a organização interna do aluno ou do professor e a capacidade em se adaptar aos fatos sociais. Assim, desenvolve-se a inteligência por meio da assimilação e da acomodação na corrente pedagógica construtivista (FREITAG, 1993; PIAGET, 1975). Na assimilação estão as habilidades cognitivas em aprender, apreender e fixar o conhecimento (DUARTE, 2000). E na acomodação, a competência em conformar-se, adequar-se, e até o de transformar, obedecendo a uma lógica social (PIAGET, 1975). Ao professor cabe o papel em fazer a reflexão sobre sua prática, e o de ser um pesquisador e transmissor do conhecimento, sendo estes, aspectos que nutrem a função do professor também na perspectiva tradicionalista. E o preparo do professor para lidar com o conhecimento resulta da combinação desses fatores: refletir, pesquisar e transmitir o que lhe cabe na função social que ocupa.

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social,

com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1993. p.88)

Nas últimas décadas do século XX, debates para a elaboração e implantação de propostas curriculares, a produção de materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e práticas pedagógicas são levantadas. Dessas discussões surge uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das próprias fontes históricas abordadas nos documentos que vão remeter diretrizes para a educação. A influência e a responsabilidade do governo de Estado intencionam o investimento no desenvolvimento econômico.

Especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa Comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Produzindo entre 1993 e 1996, o Relatório Delors é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade. [...] Constituir-se-ia, por assim dizer, uma “sociedade educativa”, a o mesmo tempo “sociedade aprendente”. Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das Reformas: comunidade local, autoridades oficiais e a comunidade internacional [...] O Relatório Delors destaca que, além das competências pedagógicas, exigir-se-á do professor formação para a pesquisa. Projeta uma formação superior para todos os profissionais, não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial com vínculo entre a universidade e os institutos de formação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 55-56, 58).

O construtivismo se torna uma forma de apresentar uma escola mais dinâmica, interessante, concreta e centrada em atividades que formaria um sujeito mais criativo, flexível, adaptativo as necessidades a nova era do capital. O imobilismo e a inutilidade da escola de classe diante da força de reprodução suavam como insuficientes para aqueles que queriam fazer algo diferente na escola no sentido de levar em conta o aluno como sujeito do seu próprio processo.

Em vertentes do construtivismo piagetiano, há a estima de uma vertente do retorno da psicologia como grande contribuinte para o pensamento e para a prática educacional. Sob a égide de uma visão política de que o ser humano é dotado de raciocínio universal, e que, portanto, a infância e o desenvolvimento do indivíduo são a partir de noções naturais. Esse pensamento segue a perspectiva de que o indivíduo se desenvolve a partir do próprio esforço. Duarte (2013) explana que a psicologia tem sido grande contribuinte para o campo da educação, para entender o homem na perspectiva como indivíduo empírico. O indivíduo

empírico é aquele configurado a partir de uma abstração (o desenvolvimento depende de si), e se afasta da escola de classes, que entende o homem como sujeito concreto, síntese das relações de produção sociais.

As intenções de uma escola construtivista são assumidas por duas professoras, logo ao serem indagadas sobre o projeto educacional de educação que defende: FEDF-22 e FPED-23. Ambas as professoras conseguem falar sobre a técnica, o método utilizado, com base na teoria construtivista, nos permitindo entender que, em sua função docente, são estes os aportes que constituem o seu projeto de educação, para contribuir com a formação do sujeito abstrato.

Para início de conversa, destacamos a forma com que apresentam esse projeto de escola, que para ambas, de forma diferente, mostra-se uma pedagogia construída no cotidiano com os alunos e com os pares, e as diferenças pontuais entre elas. A escola construtivista vai sendo fomentada junto aos estudantes, permitindo que eles tragam o que conhecem, e a partir das experiências vivenciadas por eles, garantindo o espaço de exposição de fala e de opinião.

defendo uma escola que ela tem que ser construída dia-a-dia com as experiências dos alunos com o que eles trazem e o que você traz de novo pra juntar com a realidade dele (Profa. FEDF-22, Entrevista, 2015).

construtivista no sentido de deixar o aluno construir o conhecimento... coloque a opinião dele (Profa. FPED-23, Entrevista, 2015).

Mas ambas as professoras, o assumir a escola construtivista deve estar aliada a outros elementos, o que percebemos que a professora FEDF-22 caminha para uma vertente da neutralidade, em aproveitar outros ideais pedagógicos que embasam um método de ensino: “*seria um construtivismo na verdade, mas não ele puro com outros projetos também*”. Enquanto que a professora FPED-23 assume o tradicionalismo, justificando a relação, para atender uma função que ela assume ser da escola: a oportunidade de ascensão social, por via do mercado de trabalho. Para este viés, ela associa a perspectiva tradicional com a organização curricular e da exposição dos conteúdos: “*eu defendo a questão dos conteúdos uma sequência que eu acho muito importante porque hoje em dia aí no mercado de trabalho o que a gente realmente precisa saber*” (Profa. FPED-23, Entrevista, 2015).

Como podem ser perceptíveis em ambas as falas, elas conseguem trazer um componente ideológico que orienta um projeto de escola, mas não faz relação com outros elementos, em termos de via de políticas públicas educacionais, tratando o saber e a competência pedagógica como subsídios que materializam o projeto de escola. O sentido político da escola fica mais claro ao analisarmos as respostas obtidas sobre a função da

educação institucional, ao perceber que ambas as professoras assumem o estabelecimento de ensino como mediadora do conhecimento. Entretanto, ao observar a resposta dada por FEDF-22, a atribuição do fazer técnico pedagógico é bem presente.

A função da escola seria mediadora e não depositar logo todas as informações mediar o novo conhecimento com o prévio do estudante (...) seria assim tem um conteúdo o conteúdo não seria entregue pra ele e ele não teria que aprender só aquilo teria um foco principal mas que ele também contribuisse para aquilo não concebesse só uma verdade do que o professor tá trazendo (Profa. FEDF-22, Entrevista, 2015).

Podemos entender que a perspectiva que FEDF-22 assume é uma escola não centralizadora do conhecimento, mas mediadora do saber científico para que o aluno tenha acesso a múltiplas verdades, e partir daí, como indivíduo, vai constituindo o seu próprio saber. Para FPED-23, a mediação do conhecimento assume função em preparar o aluno para o mercado de trabalho, trazendo entendimentos da classe econômica que a escola atende, e como uma oportunidade de transformação das condições profissionais e financeiras dos sujeitos, relatando que “*no ensino público muitos pais não tiveram oportunidades então é o que eles buscam para os filhos e é o que a gente tenta fazer também*” (Profa. FPED-23, Entrevista, 2015).

A ideia que as professoras da escola do Sentido Construtivista trazem sobre o estar construindo o projeto de escola no cotidiano do trabalho, se remete às raízes da corrente pedagógica a que assumem: no construtivismo há a ideia de que nada está pronto ou acabado, e de que o conhecimento não está dado. Ele vai sendo descoberto. Assim, entende-se que o homem é um ser dotado de razão. Entretanto, a razão tem que ser desenvolvida por si e “em si” (DUARTE, 2013). O conhecimento é produzido pela ação, destruição e reconstrução das ideias.

Essa base não permite a corrente construtivista fechar um modelo de método de ensino. Funciona como base orientadora e justificativa da ação pedagógica para o desenvolvimento do ensino. Esse aspecto permite entender que as professoras do sentido de escola Construtivista, para o desenvolvimento metodológico das aulas, utilizam-se da base tradicional, abordando um aspecto construtivista: atividades que possam ser desafiadoras e provocativas para o desenvolvimento cognitivo, revelando a forma com que o projeto de escola da Adaptação é construído no cotidiano escolar.

A técnica pedagógica tradicional na atualidade obedece a um método expositivo em preparar a aulas, apresentar o conteúdo, fazer uma comparação entre o conteúdo que está

sendo trazido e o que os alunos têm por conhecimento do assunto. Para a aula traz-se meios para a assimilação do conteúdo, e uma generalização que torne possível avaliar se os alunos aprenderam o conteúdo objetivo do dia, e por último uma confirmação ou comprovação que permita aplicar esse conhecimento – podendo ser uma prova, o dever de casa, o comportamento após uma advertência, etc.

A escola da Adaptação assume em si elementos presente na fala destas duas professoras, com objetivos em construir o saber como oportunidade de melhores condições de vida, mas sem estabelecer pelo conhecimento um enfrentamento aos papéis sociais dadas a classe que a escola pública atende, ou mesmo fazendo relação com a história da constituição da sociedade e da classe que ocupam, e as condições de trabalho que sustentam. Para esta instância, cabe ao indivíduo como ser abstrato decidir como constrói suas relações entre sociedade e o saber que vai desenvolvendo. A única relação histórica realizada é trazida de forma bem pontual, quando FPED-23 faz relação com a classe econômica e oportunidades de estudo a que os pais de seus alunos tiveram.

A função social da escola está em atender questões pontuais, sem romper com estruturas e superestruturas a um projeto de sociedade. Esses elementos nos levam a entender que esse sentido de escola assume um caráter *adaptativo* à organização da sociedade, assumindo, em si, de forma implícita, a sociedade tal como ela está construída.

Sobre a forma de construção desse projeto de escola, ambas alimentam o conceito de que a formação inicial é elementar para a constituição de tal pressuposto, e, portanto para a formação de professores. Percebemos que esta visão da função que a escola exerce é resultado das significações que vão sendo construídas nos espaços de formação que foram oportunos e acessíveis na formação inicial, e o modo como elas vão sendo trabalhadas para a constituição da profissionalidade docente.

A professora FPED-23 destaca a importância do estudo das teorias, e demonstra ter apropriação do fazer pedagógico a partir da técnica embasada pelo construtivismo, acreditando numa escola que fortaleça a autocrítica e seja reflexiva. Mas em todo o instante, relatando a importância da presença do conteúdo. Entendemos que a defesa do conteúdo é um elo que orienta a formação dos sujeitos atendidos pela escola, e do fazer técnico pedagógico.

A professora FEDF-22 reafirma a construção da escola a partir de disciplinas curriculares cursadas ao longo do curso, mas que seu projeto está em construção, a partir das experiências do cotidiano escolar. A clareza do sentido Construtivista no projeto de escola Adaptativo também se revela aqui: o professor também é construtor do seu projeto de escola, como indivíduo social. Com o relato da professora FPED-23 sobre como ela constrói a escola

que defende, atribuído ao ensino dos conteúdos, podemos dizer que ambas as professoras estão consolidando um projeto de escola. As orientações sobre como constroem o saber científico e a função atribuída à instituição educativa, gera uma aproximação com o sentido de um projeto de sentido Tradicional Humanista entendido na fala da professora FLET-29.

Essa ideia pode ser reforçada com o fato de que quando a professora FPED-23 vai falar sobre a rotina vivenciada, ela relata sobre o momento pedagógico de recepção aos estudantes, referindo-se ao momento da oração sem levantar qualquer estranhamento ou fazer relação ao caráter laico que a escola pública deveria assumir, nos termos da LDB-EN (Lei 9.394/96). Assim, se aceita valores constituídos pela profissão de uma fé, presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Mas tais elementos servem para aproximar os sentidos Construtivista e Tradicional Humanista, em conceber dentro de um projeto político de escola para a Adaptação da comunidade escolar, e logo, consigo, formar cidadãos para manter as estruturas sociais já estabelecidas, sem eximir um senso crítico, conforme já apontado anteriormente, ao nos remetermos a ideia de Charlot (1983). O que estamos entendendo é que dentro dessa escola, cabe a defesa de um projeto que atenda prontamente às necessidades da comunidade escolar e da sociedade: o preparo para o mercado de trabalho e o combate às adversidades sociais, por meio da construção da moral e valores sociais.

Outro elemento que une esses dois sentidos de escola a um projeto direcionador de adaptação está na neutralidade que as professoras FPED-23 e FEDF-22 assumem. A professora FPED-23 não cita qualquer envolvimento com ideários políticos, e FEDF-22 responde não ter “*uma fixa para seguir*”. Percebe-se uma visão de senso comum do conceito de ideologia, que a percepção de um projeto de escola orientado pela estrutura da SEDF.

Essa não percepção e a limitação em assumir uma neutralidade ou optar por não falar sobre ideais ideológicos, nos leva a entender que há relações com a própria formação inicial, cingida aos conteúdos ensinados em sala de aula: “*tiveram projetos e algumas oficinas [...] dentro das disciplinas*”. Percebemos também que a formação inicial restrita a sala de aula, leva ao reproduzir uma atuação profissional também ligada ao fazer dentro da sala de aula, não relacionando outros espaços de formação aos espaços formativos, mesmo para FEDF-22 que foi bolsista do PIBID. Ambas as professoras fazem uma especialização, entendendo o investimento em uma formação continuada, e que, segundo o que FPED-23 relata, importante porque há necessidades pedagógicas de continuar a formação e ter embasamentos para realizar pesquisas que atendam as demandas da sala de aula.

Esse aporte da neutralidade na educação é embasado na pedagogia não diretiva, que assumem o objetivo em superar os problemas apresentados pelos modelos convencionais de educação, como o autoritarismo do professor diante do aluno, a falta de participação dos estudantes no processo de aprendizagem, e o burocratismo das instituições de ensino, mas não condiciona a formação para uma perspectiva de ações críticas – a este fator, cabe ao indivíduo buscar ter e fazê-lo. Na pedagogia não diretiva, não existe uma busca da verdade ou do mais verdadeiro. O que conta é o sucesso das relações interpessoais, da vida do grupo, do ardor do debate, o prazer do desabafo (GADOTTI, 1988).

1.1. Concepções Epistemológicas da Escola para a Adaptação Social

Os sentidos político Tradicional Humanista e Construtivista nos são trazidos como elementares a um projeto de sociedade que muito tem em comum, ao enxergar a escola como propiciadora de valores e da formação dos sujeitos para a sociedade do capital. Esses elementos estão de acordo com os princípios da escola neopositivista, uma das principais correntes científicas propiciadoras de uma escola tradicional. Entretanto, não podemos esquecer que a base construtivista se difere da base tradicional, e apresentado, uma diferença entre ambos nos sentidos políticos da escola relatados por estas três professoras.

O apoio na vertente em adaptar se revela na perspectiva da comunidade escolar para as demandas sociais, para a necessidade em trabalhar e manter valores morais construídos ao longo da história. Também está presente a função para contribuir com o progresso, em atender as demandas do mercado de trabalho, “admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação, deve estar até certo ponto submetido à sua influência” (COMTE, 1978, p. 48). Essa posição traz elementos para uma escola que mantém a meritocracia como uma vertente que entende que o sujeito que se esforça para se *adaptar* à ordem social, tende a ter um nível de ascensão social. E a escola é responsável por manter esse caminho.

Assim, a posição da autoridade do professor vai sendo mantida em sala de aula: mesmo que o professor garanta ao aluno um espaço de fala e de crítica, esse espaço é cedido pelo professor, e não construído socialmente. Outro elemento que a escola da Adaptação traz, é que os valores sociais são para manter a ordem hierárquica entre os sujeitos e as instituições. Há uma relação que precisa ser respeitada entre Estado e escola, direção da escola e os professores, professores e alunos, e escola e comunidade. Assim, se mantém a boa ordem

social e a certeza do progresso. Se a sociedade perde esses princípios de ordem social, logo, perde seus valores.

Falando de princípios e fundamentos, a escola para a Adaptação mantém as posições de autoridade, valores e moral tradicional, produtos das relações de produção econômica, que atribui à autoridade e o poder, na escala da hierarquia e autoridade social. Ideia esta, presente nos escritos de Comte (1978). Esses princípios tornam-se essenciais para a formação do cidadão, e obviamente, para a formação do professor. O professor compreende o seu papel e que sua ação está ligada direto aos afazeres técnico-pedagógicos do lidar com o conhecimento em sala de aula. O conhecimento não foge a uma regra prática sobre como abordá-lo para o ensino e aprendizagem dos alunos. A função da escola se resume para a formação do cidadão capaz de manter a ordem e a moral, e para que ele possa adentrar preparado, no mercado de trabalho, cumprindo os propósitos do progresso do Estado capitalista.

Entre o sentido Tradicional Humanista e o sentido Construtivista, a diferença está no foco da aprendizagem: a primeira foca no conteúdo, no conhecimento acumulado pela humanidade, eleito por uma classe ou instância anterior, e que esse tem a tarefa de ser transmitido aos indivíduos. O segundo mantém sua ênfase na aprendizagem do aluno, e os mecanismos necessários para que o aluno, como indivíduo aprenda por si, e por isso, a importância de uma integração do biológico com o ambiente, para o desenvolvimento do conhecimento.

O princípio da escola Construtivista deriva da lei fundamental da atividade dos organismos, que é a lei da necessidade, ou do interesse: A atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Um ato que não seja direta ou indiretamente ligado à necessidade é uma coisa contra a natureza (DUARTE, 2013). Um ato normal tem de ser sempre funcional, isto é, deve ter sempre como caráter realizar os fins capazes de satisfazer a necessidade que o fez nascer. Suprima-se a necessidade prévia, e está suprimida a causa do ato. A escola tradicional posiciona a atos que não correspondem a nenhuma necessidade: logo, atos sem causa. A escola ativa, ao contrário, é baseada no princípio da necessidade. No entanto, o conhecimento continua a serviço da ordem estatal e do mercado de trabalho: a escola desenvolve o intelecto do cidadão, para que ele possa retribuir à sociedade.

Em termos de perspectivas curriculares, a escola da Adaptação vai atribuindo a divisão do trabalho intelectual, como forma de aperfeiçoar uma base para o progresso, entendendo que há limitações para se dedicar todos ao mesmo gênero de vida (COMTE, 1978). Na individualidade “em si” (DUARTE, 2013), ou no esforço para o seu desenvolvimento como indivíduo social, o aluno vai assumindo diferentes funções sociais de

acordo com as aptidões que vai constituindo. Comte (1978, p. 34) vai defender a ideia de que é preciso “que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”, que na base construtivista, essas aptidões se dão de formas naturais ao indivíduo.

[...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar... em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. [...] A vida mental também é acomodação ao meio ambiente. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. (PIAGET, 1975. p.18)

[...] define então o saber por acumulação e [...] denuncia a passividade da inteligência na aquisição dos conhecimentos. A criança deve interiorizar o saber e dar prova de espírito crítico. [...] É a apropriação dos conhecimentos que se torna cultural [...] O saber deve desenvolver-se diante de uma consciência individual e não simplesmente diante das gerações que o transmitem entre si (CHARLOT, 1983, p. 176).

Nessa dessas ideias consolidadas, a própria concepção de adaptação da escola à sociedade se torna um importante para uma renovação pedagógica, sem que se percam os princípios sociais da hierarquia, da autoridade e das regras constituídas historicamente. Há mudanças que acontecem ao longo da história, mas a estrutura ideológica que consolida a função da escola e o modo como acontece, permanece, emaranhada ou paralela junto a outras funções e aportes ideológicos diferentes, direcionadas às instituições educativas (CHARLOT, 1983).

2. Sentido Político de um Projeto de Escola da Reconstrução ou de Reforma

A educação é um campo de luta e de disputa entre diversificadas tendências e grupos político-sociais, que vão trabalhando pela constituição de projeto, de acordo com suas acepções sistematizadas para um projeto de sociedade. A escola se constitui como um espaço onde nenhuma ideologia domina por inteiramente. Assim, é fundamental entender “o domínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado”, entendendo, assim, que o sentido de uma palavra “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (VYGOSTSKY, 1983, p. 125).

A ideia de reforma na educação corresponde a práticas educacionais que cumprem importantes ações, localizadas no contexto histórico, de transformações sociais, sem, no

entanto, estabelecer mudanças estruturais no sistema de produção social (MÉSZÁROS, 2008). No entanto, o processo de reconstrução, reorganização ou reforma para uma transformação social que podemos situá-la como pontual, estabelecem-se de forma que se mantenham contínuas, com objetivos imediatos em melhorar a formação intelectual dos indivíduos, no decurso de experiências. De acordo com Teixeira, essa perspectiva

deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõe-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa reorganização (TEIXEIRA, 2010, p. 54).

Ainda sob as ideias de Teixeira, a concepção de experiência está no agir de um corpo sobre o outro, que sofre fenômenos, provocando reações, alargando o conhecimento, a vivência, as provações em constante atividade. No âmbito da escola, na concepção da experiência cabem diversos tipos de observação e práticas de ensino, objetivados num programa de formação educativa. “Experiências de terreno que precedem ao estágio, experiências de ligação à prática no âmbito das disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 53). Concebe-se, então, no indivíduo, uma formação constituinte do pensamento Reflexivo sobre suas ações e sobre suas práticas. O professor ainda leva para o seu campo de trabalho a tarefa de manter constante reflexão sobre o ensino e a aprendizagem que estabelece para o aluno.

[...] o profissional pode fazer emergir e criticar sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma descrição e comprová-la mediante uma experimentação sobre o seu andamento. Por vezes, chegará a elaborar uma nova teoria do fenômeno ao articular um pressentimento que tinha sobre ele (SCHÖN, 1983, p. 52-63).

O pensamento Reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1953, p. 8).

A partir de uma dinâmica estabelecida nas políticas públicas para a educação, em termos de impactos globais, é perceptível a constituição de uma sociedade educativa e aprendente, pois educa, reflete e aprende na própria ação do ensinar.

Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a

viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local, autoridades oficiais e a comunidade internacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56).

Nessa perspectiva, a ação para a reflexão na educação contribui para a reconstrução das relações sociais, de forma que estabelece campo para atuações que abram espaço para a participação de indivíduos que construam uma autonomia, com possibilidades de pensar e refletir o social e cultural. Torna-se uma educação para a cidadania consciente. “Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (SCHÖN, 1983, p. 56).

A luz dessas ideias constitui-se um projeto de escola da Reconstrução ou da Reforma, composto ainda por diversos sentidos-significados que contribuam para a constante ação reflexiva dos indivíduos que atuam no campo da educação. Neste projeto, integramos dois sentidos-significados reconhecido na fala de duas professoras, que estabelecem um sentido político para escola entre o otimismo e a reflexão. A escola concebe para si a tarefa fundamental de pensar a sociedade constantemente, atendendo a demandas sociais e culturais, e ao preparo intelectual dos sujeitos para crescerem profissionalmente no mercado de trabalho.

A. Sentido-Significado Otimista

Dentre todos os sentidos de escola que nos aparecem, o sentido Otimista talvez seja o que mais nos intriga e desperta curiosidades, pela forma positiva com que nos aparece, sobre a defesa de um projeto que acredita na escola que temos. Assim, aqui, também nos aparece de forma mais clara o encantamento das descobertas que nos aparecem sobre o trabalho docente, e a constituição de um projeto. A professora FPED-30 é quem nos permite chegar a esse resultado. De forma intrigante, a professora não nos dá elementos suficientes para fazer afirmações, ou se não, mais questionamentos sobre o projeto de escola que defende, por apresentar a crença no projeto de escola da Escola da Ponte²⁰, e não demonstrar certeza de que esse é um projeto viável para ocupar lugar na escola pública brasileira.

²⁰ A Escola da Ponte é uma instituição de ensino pública, localizada em Porto, em Portugal, idealizada por José Pacheco. O modelo de escola estabelece uma divisão comum nas tarefas relacionadas ao funcionamento e a organização da escola, entre professores e alunos, na perspectiva de estabelecer relações de autonomia na formação dos alunos. A aprendizagem é desenvolvida por projetos e grupos heterogêneos, nos quais, os alunos têm influências diretas sobre os conteúdos curriculares, atribuindo a função docente em auxiliar no plano pedagógico-educativo. No Brasil, as escolas municipais Desembargador Amorim Lima Presidente Campos

Nesse ponto, nossa colaboradora atribui o compromisso profissional, o qual entendemos ser parte da formação política e da própria condição de trabalho, que vai além de uma estrutura ética com a profissão, por tomarmos cuidado em não inferir as mazelas da escola somente sob a responsabilidade dos profissionais da educação. Outro elemento que nos indaga quanto a um projeto de Escola da Ponte ser parte do projeto da escola pública, está no que a FPED-30 traz como envolvimento das famílias, encarando como um desafio a ser enfrentado.

eu defendi muito [...] a Escola da Ponte [...] achei excelente a ideia dessa proposta ter sido trazida pro Brasil (...) mas eu estou repensando um pouco nessa questão [...] quando a gente entra na escola pública que a gente vê a realidade que a gente tem o compromisso de alguns o descompromisso de outros o envolvimento das famílias o não envolvimento hoje eu vejo como um desafio (Profa. FPED-30, Entrevista, 2015).

Sobre a instância do compromisso profissional, com base em Contreras (2002), é preciso entender que aí também cabem aportes ideológicos que denominam quais professores estão mais ou menos envolvidos, com intenções de engajamentos profissionais. O autor estabelece há uma tendência em manter ações constantes que abordem os problemas e os conflitos relativos a especialidade profissional, induzindo a decisões profissionais e relegando a outros profissionais da educação um papel passivo quanto a resolução desses problemas e conflitos. O recuso a profissionalização condiciona intenções para o melhoramento das condições de trabalho, estabelecidas pelos atores que atuam diretamente na escola, os professores. Esse ideal, em nossa concepção, são estabelecidas por relações objetivas, provocadas pelas cobranças das relações de trabalho reproduzidas nos ideais neotecnicista, do Estado Capitalista. O cidadão crítico é inteiramente responsável por suas ações e intenções para com a sociedade.

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 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. A responsabilidade profissional deixa de ser um ato individual e isolado na sala de aula, para passar a ser coletiva e sobre a atuação pedagógica de todo o centro [...] o resultado é uma profissionalização cujo enriquecimento do ensino se transforma em um mero requisito técnico das tarefas burocráticas que definem o posto de trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 67).

Entretanto, FPED-30 faz uma defesa da escola pública, e do projeto político pedagógico vigente, trazendo elementos que demonstram seu encantamento, sinais de descoberta e envolvimento com a estrutura posta da gestão democrática, a construção coletiva de um projeto político pedagógico da escola pelos profissionais da educação e a comunidade envolvidas com a escola, e um protagonismo dos alunos na vivência do currículo – elemento essencial para a estrutura do projeto que a Escola da Ponte apresenta.

Quando indagada sobre a forma com que luta pelo projeto de escola em que acredita, FPED-30 nos traz subsídios, nos permitindo compreender que defende esse atual projeto de escola, por acreditar que essa concepção se propõe em estar contra o ensino tradicionalista, e permite que os alunos sejam participativos da vivência do currículo e protagonistas nas formas de orientação do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, reconhece que há uma limitação da ação ao espaço da sala de aula.

Eu não luto por um projeto de escola [...] acredito ainda muito nessa participação dos alunos do protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...] é uma liberdade meio direcionada pra participação deles no processo se sentirem protagonistas que é uma coisa que vai contra isso é o ensino tradicional onde só o professor sabe e só o aluno aprende [...] eles que tem que tomar as rédeas do ensino pra conseguir caminhar sozinhos [...] foga um pouco de projeto de escola limita um pouco ao espaço de sala de aula (Profª. FPED-30, Entrevista, 2015).

Quando FPED-30 nos relata sobre o não trabalhar com um projeto de escola e se limitar ao espaço da sala de aula, nos leva a compreender que ela defende um projeto de educação, por apresentar a estrutura dessa escola, que trabalha para a constituição da autonomia dos alunos que atende, mas não tem clareza de si, ou que ela defende e luta por uma proposta de formação. Essa ideia se afirma para nós quando ela delinea as funções da escola, que estão concretamente relacionadas com os elementos que ela vai apresentando ao longo da conversa, assumindo o objetivo da instituição educativa e de trabalhar para que os cidadãos vivam em sociedade e preparados para uma profissionalização, e que os conteúdos devam aparecer para essa orientação, e construir perspectiva de um futuro.

Essa ideia da orientação por uma perspectiva que lide com os problemas sociais de forma pontual, ganha força nos debates realizados nos últimos anos. Esses debates orientadores para a política educacional têm sido realizados de formas complexas, conceituais para formatos de uma educação funcional, subordinada a sobredeterminação econômica. Essa subordinação justifica um novo tipo de pedagogismo, propositivo a extração econômica e gerencial (LIMA, 2012).

a escolarização trabalhar conteúdos que ensinam indivíduo que prepara o indivíduo para um futuro tanto em sociedade conhecimento pra ser um cidadão quanto profissional [...] a escola assume funções que são também da família [...] questões de valores questões morais que deviam vir de família [...] basicamente pra mim a função da escola é isso a formação do cidadão do ser social que tá pronto pra viver em sociedade e caminhando pra um futuro profissional também (Profa. FPED-30, Entrevista, 2015).

A professora FPED-30 também faz relação com funções que não pertencem à escola, e que, no entanto, assume o compromisso em trabalhar uma formação de valores e questões morais, que deveria ser responsabilidade da família. Neste ponto, cabe a nós debater sobre as diferenças que aparecem entre os sentidos da escola entre FPED-30 e FLET-29. Ambas as professoras acreditam na escola. FPED-30 traz um encantamento com as descobertas, possíveis de serem percebidas explicitamente na entonação de sua fala, para FLET-29, a entonação nos soa com o pesar do choque da realidade.

Em momento algum a professora FPED-30 demonstra uma descrença na sociedade, mas traz que o trabalhar questões de valores e moral surgem como demandas da comunidade com que ela trabalha. A professora FLET-29 traz como uma necessidade por acreditar que a escola seja um meio de transformação da sociedade que ela demonstra descrença, e portanto, como parte da constituição de valores com base nos valores que ela traz consigo, da formação e vivência escolar que obteve, e como um meio de enfrentamento à violência enfrentada no cotidiano do trabalho.

Outro fator determinante que nos aparece é a importância com que construir a autonomia dos cidadãos para viver em sociedade, aparece como um dos elementos que vão constituir a base de um projeto de escola, e a ideia clara de romper com o ensino tradicional.

Muitas das categorias tradicionais, como ensino, aprendizagem, professores, alunos, disciplinas, aulas etc., encontram-se atualmente em processo de transformação, dando lugar a novas categorias como competências, habilidades, resultados de aprendizagem, unidades curriculares, horas de contato, entre outras [...] em boa parte por razões de adaptação aos quesitos da economia, do mercado de trabalho e da competitividade (LIMA, 2012, p. 45-46)

A autonomia não aparece como sentido elementar na concepção educativa institucional no que FLET-29 defende. Para esta professora, as constituições das relações sociais vão aparecer pelo viés de um trabalho educativo a partir de valores. Além do quê, FLET-29 defende claramente o viés da escola tradicional, e não demonstra querer romper, mas reconstituir essa pedagogia educativa no espaço escolar.

Conforme já iniciado no diálogo apontado por nós, a defesa de um projeto de escola toma sentido nos espaços formativos e nas condições de trabalho. Os significados e sentidos que constituem o projeto da professora FLET-29 já foram apresentados. Cabe-nos então, entender o que dá forma ao projeto defendido pela professora FPED-30, a partir da sua formação e da base ideológica que defende, e que também diferenciam os projetos que se constituem entre os professores entrevistados.

A professora FPED-30, em sua formação inicial, participa de espaços formativos em grupos de extensão ligados à universidade e em grupos com projeto de educação ligado a igreja. Ambos os projetos trabalhavam alfabetização no campo e em comunidades. A professora nos relata que não concluiu nem um dos projetos, relatando que seu foco “foi mais na carreira docente mesmo”, nos fazendo perceber, a princípio, uma visão que restringe os espaços da formação docente. Sob a ideia de Mészáros, é preciso compreender que outros espaços formativos constituem oportunidades de formação que estabelecem relações concretas para o desenvolvimento da autonomia.

Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Utilizamos do termo a princípio por compreender uma relação dialética qual a defesa dessa ideia toma forma. Ao relatar que se sindicalizou ao SINPRO-DF sem concordar com o viés político, ela demonstra uma perspectiva ideológica conservadora que não permite o diálogo e/ou o posicionamento favorável do sindicato a partido político e movimentos sociais, por uma discordância ideológica (elemento que aparece em sua fala), ou por não conhecer a luta dos movimentos sociais que cita na entrevista. Entretanto, mesmo com discordâncias com esse viés político-ideológico da entidade, FPED-30 acredita ser o mecanismo importante para defender os objetivos da carreira.

me sindicalizei [...] essa seria uma proposta interessante de defender as ideias [...]sou sindicalizada por acreditar que é um movimento um mecanismo importante [...] a carreira tá unida pra defender objetivos [...] tenho percebido [...] é contrário a minha ideologia enquanto cidadã [...] Basicamente PT [...] movimentos de trabalhadores [...]movimentos sociais com propostas políticas que eu não acredito [...] país que quer crescer com força de trabalho coletiva [...] complicada falar de MST porque que um tem direito a uma terra lá se eu trabalhei pra comprar

a minha porque que tem que dar de graça pra um (Profa. FPED-30, Entrevista, 2015).

Essa idealização política pode até mesmo cair na meritocracia ao fazer a crítica ao movimento social campesino, mesmo que venha a desconhecer a luta pela terra. Contudo, enxergamos uma relação dialética nesse posicionamento ideológico sobre a restrição a posicionamentos políticos por parte da entidade sindical ou onde está o espaço de formação docente, nesse viés conservador, em que ambos dão forma e consequência as escolhas de caminhos tomados. FPED-30 pode tanto ter uma formação básica que a orienta em fazer uma escolha onde se constituirá sua formação docente, quanto essa formação docente, resultado de um processo histórico, a guia nas posições ideológicas que toma.

Essa relação dialética da formação inicial e dos posicionamentos político-ideológico que toma, aparece para nós como elementos constitutivos do não engajamento político junto a entidades. E também toma forma fazendo uma relação entre a formação inicial e a atuação profissional que são mantedoras do atual projeto político da escola. Numa perspectiva, o projeto avança em alguns pontos, como a defesa da constituição da autonomia cidadã e o protagonismo dos alunos nesse processo formativo. Em outra perspectiva, mantém a base conservadora em outros pontos ao sectarizar os espaços de formação, e a relação da luta de professores, da educação de formação básica como parte de seu trabalho, ou mesmo inicial do profissional.

B. Sentido-Significado Reflexivo

Dentre todos os sentidos políticos de escola que nos aparecem, o sentido Reflexivo talvez seja o que nos aparece com maior clareza, e o que nos permite estar mais à vontade em não enxergar que a professora não constitui com nitidez um projeto de escola. No entanto, FBIO-23, professora que colabora para entendermos esse sentido de escola, apresenta funções que defende que a instituição tenha, com elementos que gerem uma reflexão tanto para a formação cidadã dos alunos, como para a prática pedagógica do professor.

função deveria ser criar cidadão pensante capaz de observar analisar codificar [...] ir diante de todas essas informações [...] saber se colocar decidir [...] pensando nas consequências nos prós [...] tudo que sai dessa escolha [...] cidadão consciente (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

A professora FBIO-23 reforça uma formação para uma cidadania consciente e pensante, que tenha capacitações construídas para observar, analisar, codificar, se colocar,

decidir e escolher. Em síntese, a escola assume o papel em formar a consciência cidadã para fazer escolhas e ser responsável por estas. Na medida em que a professora apresenta essa função como o principal objetivo de uma escola, entendemos que há um reforço pela constituição de sujeitos capazes de refletir a realidade da sociedade e/ou a sua própria realidade, para então saber se propor à sociedade. Outro elemento que nos aparece de forma implícita é a constituição da autonomia dos sujeitos, entendendo que saber se colocar, decidir, pensar, fazer escolhas são elementos que se apresentam para um processo nessa perspectiva da formação humana.

Ao afirmamos que a reflexão faz parte da prática pedagógica docente, nos pautamos nas respostas obtidas ao indagarmos FBIO-23 sobre as formas como luta e pela escola em que acredita. A resposta está orientada nessa questão da reflexão constante, e que é essa ação que mantém sua preocupação com a aprendizagem dos conteúdos, das reflexões e problematizações apresentadas sobre o trabalho coletivo pensado, e o agir por um compromisso social que a profissão exige.

você tem que ter uma reflexão constante que às vezes na escola a gente acaba pensando assim eu quero que o aluno aprenda a minha matéria eu quero que ele passe e acho que se a gente não tentar repensar isso todos os dias não tem como porque é muito fácil cair nesse discurso [...] quero que meus alunos passem de ano [...] a gente tem que tá mais preocupado com o aprendizado [...] me pego pensando assim com essas coisas de passar de ano [...] queria que a gente abolisse essa coisa de passar de ano [...] todas as questões éticas e morais [...] eles deviam estar preocupados em aprender e eu também (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

A professora FBIO-23 também traz sobre como é difícil de agir sozinha, nos levando a pensar sobre como o refletir a própria escola também se torna uma atividade mais difícil de ser realizada, e não apenas o agir nessa escola. Além dessa contribuição, sobre a dificuldade e o sofrimento em construir uma escola de forma isolada, ou ainda ser parte de um coletivo sem estar inteirado do que esse grupo pensa. A professora FBIO-23 nos traz em sua fala problematizações sobre a imediatividade dos resultados dos conteúdos ensinados, que comprometem e forçam uma preocupação com a ética e com a moral, sendo que o centro das preocupações da aprendizagem deveria estar no centro dos objetivos e como orientador dos processos pedagógicos, e de um sentido de escola. Nesse ponto, a professora mostra contradições que aparecem no cotidiano escolar, ao perceber que em sua rotina, utiliza de termos sobre o “passar de ano” para chamar a atenção quanto à indisciplina de algum aluno, ou ainda sobre o mostrar resultados a outros (aos pares, à gestão), de seu trabalho.

se o coletivo não estiver pensando junto e agindo junto [...] não tiver uma reflexão muito grande [...] sozinho é bem difícil conseguir manter uma postura sincera (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

A professora FBIO-23 faz então uma reflexão sobre os riscos de cair na acomodação de uma rotina de trabalho, que não inove e não mantenha a preocupação e o compromisso com o aprendizado do aluno, ponderando sobre a importância de se receber pessoas externas a escola, para lhe acompanhar no trabalho, citando como exemplo os estagiários das licenciaturas e os bolsistas PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, relatando que tem sido acompanhada por um estudante universitário no momento, e em como ele contribui para que ela se mantenha preocupada com a forma de ensinar os conteúdos.

um estagiário é um confronto desestabiliza algo que já estava estabilizado [...] é bom tanto pro aluno que aprende quanto pro professor que é forçado a não parar no tempo traz uma atualização de técnica de conteúdo [...] quando tem uma pessoa externa você fica mais preocupado com o que você vai falar [...] é uma preocupação [...] não passar de uma forma desleixada [...] tentar impressionar a pessoa que te assiste (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

Nesse ponto da conversa, refletimos sobre o fato de FBIO-23 ser uma professora iniciante na carreira, que se sente isolada em seu local de trabalho, e, portanto, não é acompanhada por um profissional mais experiente nesta fase do ciclo da carreira. Entretanto, ela está sendo acompanhada por um estagiário. De forma alguma queremos afirmar que ela, como professora iniciante não tenha nada para contribuir com a formação desse estudante de licenciatura. Ao contrário, pensamos que essa possa ser uma relação dada de forma dialética, aonde ambos vão aprendendo juntos. Mas é importante considerar este fato e chamar a atenção nessa altura de nossa conversa, e a afirmar que necessita ser um elemento a ser pensado ao tratar das condições de trabalho, ao tratar das condições de trabalho dos processos de desenvolvimento profissional e da necessidade do acompanhamento formativo do professor em início de carreira.

Em síntese, podemos entender que a professora, mesmo sofrendo com o pesar do início da carreira e o isolamento que vivencia em sua rotina, ela acredita em um trabalho coletivo, e na necessidade desse conjunto estar pensando e refletindo a escola, constantemente. Assim, a escola assume um sentido Reflexivo como aceção orientadora para um projeto de escola: a reflexão assume um papel tanto para a formação política e pedagógica do professor, como base para a formação da autonomia cidadã.

Do mesmo modo que temos caminhado até aqui, mostrando o sentido da escola encontrado em nossos professores colaboradores, e posteriormente, identificando as formas

como esses sentidos vão se constituindo e construindo uma perspectiva política e, portanto, um projeto e função para a escola. A professora FBIO-23 também nos chama a atenção para seu processo formativo, dado em múltiplos espaços. Porém, percebe-se que não houve elementos que possibilitassem constituir uma formação política pedagógico no sentido revolucionário.

Essa afirmação nos é dada pelo fato de FBIO-23 não dar conta de responder diretamente o projeto de escola que defende. Embora apresente elementos que vão constituindo um sentido para essa escola, e sobre como o sofrimento ocupa espaço como significado e uma entonação importante em ser notada em sua fala. Sobre esse fenômeno, falaremos mais adiante, ao tratar das condições de trabalho.

Fazendo ainda outra consideração nesse ponto, a professora não apresenta um campo ideológico com o qual se identifica, afirmando que há uma apropriação das ideias de grupos pró-meio ambiente. A professora FBIO-23 não se percebe em uma ideologia, demonstrando uma fragilidade quanto ao campo político que possivelmente oriente o sentido que ela atribui à escola.

Formada em licenciatura de biologia, por uma universidade pública, a professora FBIO-23 foi da gestão do centro acadêmico de seu curso, e nesse espaço teve a oportunidade de construir e organizar várias atividades formativas, voltadas para o próprio curso. Também foi bolsista do PIBID, do qual traz elementos contributivos para sua formação, e contraditoriamente, elementos críticos, sobretudo, ao não preparo para lidar com o choque de realidade e o sofrimento causado pelo impacto do início à carreira.

A professora está filiada ao SINPRO-DF, no entanto, afirma ser por questões jurídicas, caso venha precisar, apresentando uma crítica e uma fala de não identificação às condutas do sindicato. Não participa de nenhum espaço constitutivo de contribuição a sua formação política, mas expressa um desejo em estar participando de uma ONG – Organização Não Governamental, com o interesse de fazer uma retribuição social, pela oportunidade e investimento gasto em sua formação, advindos de fundos públicos.

Dada a constituição do sentido político construído pela fala implícita e explícita de FBIO-23, sentimos necessidade em justificar que, essa acepção reflexiva assume uma vertente separada das outras assumidas, pela base que orienta a função e os papéis atribuídos à escola (a reflexão como orientadora para o trabalho docente e constituição da autonomia cidadã). Entretanto, o pesar do sofrimento e o isolamento pelos quais essa professora passa a separam de um sentido Interventivo ou de sentido Otimista. Esses elementos são fundamentais para

entender a importância dada para “o refletir” constantemente o espaço escolar e o trabalho docente, sobretudo, no coletivo.

Essa ideia é essencial para debatermos sobre como o trabalho e as condições de trabalho são fortes influenciadores para os sentidos políticos atribuídos ao espaço escolar, sobre como são formadores de uma identidade docente, e sobre como são importantes orientadores nos processos da constituição e da luta por um projeto de escola individual e/ou coletivo.

Importante ressaltarmos a não aproximação direta com os sentidos Insurgente e Crítico, pelo ocultamento na fala da professora, de qualquer aproximação teórica com o marxismo – importante elemento apresentado nessas acepções escolares. O que nos leva a entender que não é de fato o mesmo projeto, e que não nos parece seguro fazer aproximações com um projeto tradicional de sentido humanista ou construtivista. Parece-nos haver uma perspectiva de reflexão para a construção da cidadania de direitos, frente a relações éticas e morais que perpassam a rotina escolar, que perpassa a rotina escolar por isso menos conservador em termos das relações sociais. Entretanto, sem alterar as estruturas fundantes da sociedade.

2.1. Concepções Epistemológicas da Escola para a Reconstrução ou Reforma Social

Quando se pensa em uma escola de ação para a formação de cidadãos conscientes das ações que realizam, sem dúvida, esse projeto de escola pode estar alinhado e articulado ao pensamento do que chamamos de uma escola para a reconstrução social. Neste sentido, a centralidade da educação está no indivíduo e no seu aprendizado, tornando possível que ele próprio seja parte envolvida na construção desse aprendizado, e da escola. Ou seja, faz a defesa de um ensino que se oriente pela prática que prepara os alunos para a resolução dos problemas cotidianos, enfrentados socialmente.

Em linhas gerais, os princípios e fundamentos que enxergamos em um projeto de sentido político reconstrutivo se assumem na formação para a autonomia social e a reflexão constante. A função da escola passa a ser a da formação do cidadão para viver em sociedade e para a formação profissional. Nessa perspectiva, rompe-se com um viés instrucional ao aluno. Ele aprende fazendo, e é responsável por essa ação, por isso, a ação necessita ser refletida. Westbrook e Teixeira (2010, p. 50) expõem que numa perspectiva de uma escola reflexiva, “a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma

situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica. Esta concepção importa na atribuição da qualidade progressiva ao indivíduo e à sociedade”.

Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica, por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos (Dewey, 1894).

Nessa perspectiva, a escola nova faz uma crítica contundente ao ensino tradicional, e as formas hierárquicas sobre como o ensino está posto em relação ao aluno: o aluno passa a não ser apenas mero receptor, mas torna-se parte das formas como o ensino, o espaço escolar vai sendo construído. Essa característica é parte resultante de uma escola construída para ser o que podemos chamar de laboratório da vida. Desta forma, também se contrapõe a prática social do trabalho envolvida no ensino-aprendizagem da base materialista.

O projeto de escola da Reconstrução ou da Reforma estabelece, então, a crença no poder de corrigir as distorções sociais, que Saviani (2008) chamará de fenômenos da marginalidade. A escola assume, então, um caráter otimista quanto a reconstrução da sociedade. O professor, nessa perspectiva, agiria como orientador da aprendizagem, que influencie os alunos a tomarem iniciativas. “Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor” (SAVIANI, 2008, p. 08).

O pensamento Reflexivo é parte importante na construção da escola, e torna-se orientadora para a construção do ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, acontece o que Saviani (2008) chama de “afrouxamento das disciplinas”. O foco não está no quê aprender, mas em quem está aprendendo. Em Dewey (1953) poderemos entender essa vertente de que o pensamento é essencial para examinar mentalmente os fatos, os assuntos, os acontecimentos, e então, averiguar ações operacionais solucionadoras para a realidade. O autor ainda no aferi formas de construção do pensamento, dadas em três estágios, sendo o primeiro o das ideias desordenadas, o segundo o das ideias não sentidas ou não percebidas pelo indivíduo, e a terceira o sentido do pensamento na crença. Nesta terceira forma é que o desenvolvimento intelectual acontece, desenvolvendo o pensamento Reflexivo, onde acontece o estágio da dúvida e da investigação científica.

As bases de um currículo Reflexivo centrada no aluno assume, então, o compromisso de inspirar os sujeitos para a pesquisa, no qual se aumenta progressivamente a compreensão do porque de estudar, para quê estudar, estabelecendo aperfeiçoamentos de si como indivíduo social, e concomitante, ao próprio ensino (STENHOUSE, 1984). O indivíduo vai construindo e reconstruindo seu pensamento, de modo que vá evoluindo o intelecto, e o tornando cada vez mais capaz em ser gerente da própria experiência. Nesta etapa, cabe trazer o que Dewey apresenta como sendo os estágios para o desenvolvimento intelectual, dando a base para uma metodologia pedagógica, sendo elas: a) a elaboração e entendimento da problemática; b) a análise da problemática elaborada, caminhando para c) possíveis soluções de serem apreendidas; d) a experimentação como a quarta etapa e importante para o caráter intelectual, e e) a ação científica, como quinto passo Reflexivo. Em uma atividade propriamente pedagógica, a prática se orienta em elaborar o problema, realizar a coleta de dados, estabelecer uma hipótese, e partir para a comprovação dos fatos (LIMA, 2012).

O que vamos perceber é que a base da educação torna-se base de experimentações e o desenvolvimento de uma liberdade intelectual, numa perspectiva valorizativa da prática, entendendo o ambiente escolar como “a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental; e, se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida” (DEWEY, 1896, p. 244).

A escola de sentido da Reconstrução ou Reforma assume como base importante a participação do aluno nas tomadas de decisões do processo de ensino-aprendizagem: esses se tornam protagonistas nesse universo. Somando-se a isso, a construção de um Projeto Político Pedagógico admite a participação coletiva de toda a comunidade escolar, como princípios da construção da autonomia e da vivência social, tomando uma postura de ideário democrático. O professor se torna importante nesse processo, por ser quem instruirá o aluno para essa formação autônoma, que o capacite em fazer escolhas, de modo a pensar sobre elas, e na construção coletiva da escola.

Com base em Charlot (1983), vamos percebendo diferenças entre o projeto da Adaptação e da Reconstrução ou Reforma. O primeiro estabelece bases racionalistas e valoriza sistematicamente a formação intelectual. Ao passo que a segunda concede importância à afetividade e a preocupação do indivíduo estabelecendo relações que interfiram na própria aprendizagem, constituindo um conceito de autonomia crítica cidadã. Mesmo que ambos os projetos de escola não estabeleçam princípios para uma transformação radical das bases das relações de produção econômica, política e social, se posicionando, portanto,

contrários ao sistema capitalista, há em cada um deles projetos distintos de formação de homem-indivíduo e sociedade. A primeira concebe valores humanistas como importantes para manter a ordem, e, portanto, a formação de homem caminha para a manutenção dos princípios estabelecidos historicamente na moral social. O segundo trabalha para uma formação do cidadão que provoque críticas e seja responsável por ações de reformulações sociais.

3. Sentido Político de um Projeto de Escola da Mudança ou Revolução

“O objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la” (PISTRAK, 2009, p. 115). Em seu formato contemporâneo, a escola não está atribuída somente a princípios que fundamentam a construção da sociedade capitalista. Composta por contradições postas nas relações sociais, que adentram a escola junto dos sujeitos que a compõe, a escola também se torna um espaço de resistência ao que Duarte (2012) expressa como “domesticar” a classe trabalhadora.

Fundamentados no materialismo histórico dialético, são relações estabelecidas para uma educação que prepare o homem-massa (GRAMSCI, 1995) da classe trabalhadora, para atender as demandas do mercado de trabalho, mantedor das máquinas capitalista em funcionamento. Ou seja, condiciona o sujeito para a exploração de si. “A escola é uma instância social, entre outras, que tem um papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador, por isso também contraditória entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral” (CURADO SILVA, 2012).

A escola torna-se um espaço de resistência, disputa e construção de outro projeto de sociedade. O projeto de escola da Mudança ou da Revolução tem por princípio a transformação radical das formas de produção e reprodução das relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Assume-se a perspectiva de um outro projeto de escola, que se estabeleça de forma completamente diferente com a sociedade. Assume em si a razão fundante de seu uma escola envolvida para o trabalho, e assumindo este como razão ontológica a constituição do ser social: forma-se para transformar e emancipar a classe trabalhadora.

Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade [...] na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho (PISTRAK, 2008, p. 50).

Dentro desse projeto de escola da Mudança ou da Revolução, cabem três sentidos-significados denominados por nós como Insurgente, Crítico e Interventivo. Os sentidos de escola que aparecem a partir da fala dos professores apresentam diferenças tênues entre si: mesmo que os diferentes sujeitos-professores ainda não assumam a mesma base epistemológica presente na concepção de escola, todos eles apresentam preocupação e trabalho para a transformação e emancipação de uma classe social, explicitamente identificada como a classe trabalhadora. Todos compõem uma perspectiva de projeto contra-hegemônico.

A. Sentido-Significado Insurgente

Para iniciar nossa conversa sobre um sentido Insurgente de escola para os professores, pensamos ser necessário antecipar a justificativa do uso do termo: há uma aproximação e utilização da base do materialismo histórico dialético, e, portanto, da educação defendida pela base marxista, que aparecem de forma clara e precisa na fala de nossos sujeitos colaboradores, e sobre a visão de escola e de sociedade que ambos fazem. “O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano” (DUARTE, 2012, p. 153). O tema insurgente foi escolhido por não tratar de uma filiação explícita ao materialismo histórico dialético, mas indica uma postura contrária e revolucionária contra um modelo de escola e sociedade indesejado.

Para estes professores, MHIT-26, FEDF-31 e FPED-27, o sentido Insurgente de sociedade é o que amarra o projeto de escola deles, nos dando elementos similares na fala dos três professores. Adentrando na síntese dos temas utilizados pelos professores, MHIT-26 faz a defesa de um projeto de uma educação inclusiva e democrática, fazendo a utilização do termo de inclusão, amparado numa perspectiva sociológica de conquistas sociais resultantes para a transformação da base econômica, política, social e o que podemos entender também cultural.

A defesa é por um projeto progressista de escola pública, que destine investimentos públicos para a instituição pública, para uma classe, entendida implicitamente ser a classe trabalhadora. Por uma educação progressista, podemos partir do conceito de uma visão de educação que trabalhe para superar visões não críticas ou as que se enquadram como crítico reprodutivistas, por não romperem com as perspectivas das relações econômicas e sócias, estabelecidas pela atual hegemonia. A educação progressista, parte, então, de uma concepção que trabalhe o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, numa relação

dialética entre conteúdo, método e concepção de mundo. Na fala do professor MHIT-26 é possível entender essa perspectiva, ao relacionar a ideia de utilizar a educação como meio para democratizar a sociedade, atribuindo e relacionando críticas aos privilégios que determinadas classes sociais têm tido sobre a educação privada.

tem que ser distinto em vários aspectos [...] se pensar um projeto de educação pro ensino público [...] transformar a educação como meio de democratizar a sociedade [...] nos últimos 12 anos apesar da inclusão que você teve de pessoas na educação você teve um privilégio da educação privada [...] ter uma série de programas (Prof. MHIT-26, Entrevista, 2015).

A professora FEDF-31 faz a defesa da escola para a classe trabalhadora, fazendo o uso desse sentido com bastante ênfase no seu projeto de educação. É interessante trazer a percepção de que há princípios elementares de uma educação que se movimenta pelo pertencimento da classe trabalhadora em toda a organização da instituição escolar, o que inclui os espaços físicos, problematizando a utilização sectária desses espaços, que, ao nosso entender, representa e reproduzem as formas de organização da secretaria de educação, mencionadas pelos professores MHIT-26 e FPED-27, e do estado do sistema capitalista. Entendemos que esses princípios trazidos para a construção de um projeto de escola pertencente a uma classe são o que MHIT-26 está chamando de democratização e socialização.

o projeto político pedagógico a cara da escola que o filho vai estudar [...] esse projeto de escola vai muito além da escola uma sociedade onde os trabalhadores determinam onde os seus filhos vão estudar do ponto de vista do trabalhador [...] trazer a comunidade [...] o pai não tem direito de entrar na escola [...] a escola ela é fechada [...] se declara que ela é aberta pra comunidade [...] na fala na prática isso não acontece [...] alunos não podem entrar na sala dos professores [...] não podem entrar no banheiro dos professores [...] como é que ele vai se apropriar dessa escola [...] é uma coisa de cima pra baixo (Profª. FEDF-31, Entrevista, 2015).

A professora FPED-27 faz a defesa de uma escola para a classe trabalhadora, apontando a emancipação da classe como sentido fundamental desse projeto. Na medida em que nossa colaboradora vai mostrando sua crença na escola pública como uma instituição essencial para a organização da classe trabalhadora, ela aponta fundamentos de uma educação que faça o recorte de classe, gênero e raça, num perspectiva problematizadora e crítica. Esse currículo apontado por ela faz relação direta com o que o professor MHIT-26 chama de direitos humanos e diversidade, como parte de seu trabalho pedagógico.

a escola ainda e o lugar que a gente consegue reunir os filhos da classe trabalhadora e passar alguma coisa significativa pra que essas pessoas consigam de alguma forma mudar sua escolha mudar a história do mundo mudar o percurso das coisas [...] o projeto de escola no qual eu acredito é justamente o projeto de uma escola emancipadora [...] a escola que eu defendo é a escola pública [...] escola pra classe trabalhadora [...] no sentido de disputar esses espaços dos quais elas nunca vão ter chance de entrar se a gente não tiver uma educação [...] que faça sempre o recorte de gênero classe e raça (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).

Em termos de uma educação para a classe trabalhadora, Gadotti (1988, p. 77) referencia o trabalho do professor desempenhado na fala de FPED-27, justificando ser “[...] necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível”. Há um elemento que FPED-27 traz em sua fala de forma direta, que os outros professores também trazem como fundamento dessa perspectiva crítica e emancipatória de uma escola: a educação pela a qual eles lutam é para que uma classe tenha condições materiais e intelectuais para fazer a disputa social. Estamos entendendo que, embora a posição de FPED-27 seja contra a disputa meritocrática tal como está posta socialmente, principalmente para o trabalho e formação escolar, a intenção é que essas pessoas, formadas pela escola pública se apropriem do conhecimento para ter condições necessárias para alcançarem coisas maiores, o que entendemos ser, por exemplo, a organização de uma escola para a classe trabalhadora (citado por FEDF-31) e a democratização da escolha profissional (citada por FPED-27).

Assim, esse projeto de escola de sentido revolucionário assume uma função principal: apropriar estudantes do conhecimento para a emancipação humana [nota de rodapé]. Contudo, assume também o papel em fazer a disputa de consciência, e ao que entendemos não se limita a relação aluno x professor, mas comunidade x escola, na perspectiva que também está posta, em democratizar o ensino, e corresponder a demanda da comunidade que atende, como por exemplo, a violência. Sobre este ponto, discorreremos mais adiante no texto, por merecer uma atenção diferenciada.

Conforme temos defendido nesse trabalho, o sentido do projeto de escola em que se acredita vai ganhando formato conforme a constituição das significações, apontadas por nós pela forma de construção dessa instituição escolar, mas também pela formação inicial e continuada, e o campo ideológico com o qual o professor se aproxima. Para a escola de sentido Insurgente, apresentamos inicialmente a aproximação com a teoria marxista, influente nas formas de perceber a sociedade.

Para além desse fator, nos cabe também fazer aproximações do trajeto de formação inicial profissional, e dos caminhos percorridos na formação continuada. Entre os professores

MHIT-26, FEDF-31 e FPED-27, dois professores se formaram na universidade pública, e deram continuidade ao estudo, fazendo mestrado, também na instituição pública. Somente após a conclusão da pós-graduação *strictu sensu*, é que ambos os professores ingressam na docência, na SEDF. A professora FEDF-31 faz sua graduação em uma universidade particular. Entretanto, o diferencial da formação dos três professores está na importância dada em manter-se estudando.

A professora FEDF-31 não teve possibilidades de participar de extensão e pesquisa, como os outros professores na universidade pública, no qual demonstram em sua fala a importância desses espaços para a formação profissional. Outro diferencial que aparece, é a possibilidade do estudo com base na teoria marxista por dentro da academia, fator que FEDF-31 vai buscar na militância em espaços políticos, problematizando em sua fala, uma formação profissional sem perspectiva político-pedagógico.

Minha formação foi orientada muito pro fitness a gente não teve nenhuma ideia de concepção pedagógica de concepção política [...] então a minha concepção de educação é uma concepção marxista mas não pela universidade foi uma questão de formação política mesmo de grupo político (Profa. FEDF-31, Entrevista, 2015).

O que se configura na fala dos três professores é a importância da apropriação teórica, e a valorização de manter-se estudando. O estudo é defendido como uma forma de luta pelo projeto em que acredita, entendendo que a pesquisa e a defesa de uma tese ocupam lugar central.

*tem que estar estudando eu participo de um grupo de estudo na universidade²¹ que [...] que são marxistas também (Profa. FEDF-31, Entrevista, 2015).
esses espaços dentro da própria faculdade de educação [...] se constituem assim como propostas educativas (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).
Tem várias formas de luta tem as formas tradicionais seja em congresso de educação você escrever uma tese e defender (Prof. MHIT-26, Entrevista, 2015).*

Nesta perspectiva, o estudo continuado como parte da função docente, toma caráter e sentido de apropriação teórica e embasamento epistemológico que mune o professor para consolidar a sua práxis, numa escola para a emancipação da classe trabalhadora. Duarte nos traz uma base para pensar que o estudo permite o professor estabelecer as relações de produção social de forma crítica, adquirindo base para discernir e saber como se posicionar diante até mesmo das objetivações sociais que emanam diariamente a escola, de forma direta

²¹ A professora se refere a um grupo ligado a uma universidade pública, não revelada nessa pesquisa, para manter a integridade e anonimato da professora.

e direta. O estudo torna-se uma base para a resistência por outro projeto de escola e de sociedade.

Há necessidades de os professores se organizarem na luta para que a escola torne-se uma instituição que inspire e aspire conhecimento. O foco de tudo o que se faz dentro da escola deve ser o conhecimento. Precisamos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor (DUARTE, 2012, p. 158).

Outra similaridade importante que aparece para nós, e a militância em espaços políticos sociais. MHIT-26 e FPED-27 tiveram a oportunidade em participar de movimento estudantil. E todos os três professores estão em militância em algum movimento social alocado no campo da esquerda. MHIT-26 ainda identifica a sua militância partidária, e junto com FEDF-31, em perspectivas diferentes, participam da disputa sindical. Na fala de FPED-27 não aparece qualquer associação ao sindicato. Porém, pela conversa informal não gravada, a professora nos conta ser sindicalizada, e participar das ações em luta da carreira docente na SEDF. A professora FEDF-31 é delegada sindical da escola em que trabalha, e MHIT-26 faz a disputa da base sindical.

O que vamos entendendo na fala dos três professores, é que a militância faz parte do trabalho e da profissão, e o trabalho faz parte da militância. Ambos constituem um ao outro, num movimento dialético. Logo, a militância proporciona aos professores um projeto claro de constituição de sociedade, e logo de escola, lhes colocando formas de luta por esse projeto, e também, campo de estudo. A formação política influencia de forma direta na formação e ação pedagógica, sendo perceptível a apropriação pela militância da perspectiva teórica em que se baseiam, para dar fundamentos a prática pedagógica, e a forma de lidar com o cotidiano, e as instâncias que tem recurso. A professora FPED-27 vai nos relatar que a militância proporciona o aprofundamento teórico e o contato com obras literárias que poderia não ter acesso da formação inicial.

A partir dos elementos mostrados, o sentido da escola Insurgente se configura como parte de uma perspectiva de escola que estamos chamando de Projeto de Mudança, por se propor a romper com a base econômica da estrutura social e mantenedora das relações e organização constituída para a escola. Os professores FPED-27 e MHIT-26 trazem, uma análise de que a estrutura organizacional da SEDF coopera para a manutenção do Estado Capitalista, e para a sectarização de um projeto unitário²² de uma escola pública para a classe

²² Em linhas que se orientam pelos marxistas Gramsci e Pistrak, a escola unitária assume um programa político em direção a igualdade social, em condições de trabalhar com o propósito da classe trabalhadora em se apropriar

trabalhadora. Logo, os três professores assumem uma posição de enfrentamento as bases político-pedagógico estruturantes da instituição escolar, e a função da disputa de consciência de classe.

B. Sentido Crítico

Inicialmente, temos entendido que os professores apresentam um maior ou um menor grau de crítica, alinhados com a perspectiva ideológica e visão de sociedade que trazem consigo. Todos os nossos colaboradores fazem exames e análise de sua rotina e espaço de trabalho, apresentando conceitos e caminhos que pensam ser certos, errados, ideais para a realidade das comunidades com que trabalham. Entretanto, atribuir à palavra “crítico” a este sentido identificado se dá por uma razão principal: o professor declara estar próximo da perspectiva marxista, e que seu trabalho é pautado na perspectiva histórico-crítico²³.

Poderíamos colocar esse sentido junto ao sentido Insurgente, que, em nosso ponto de vista não convém por três questões que nos parecem importantes pelo fato de conceito e uso de palavras necessitarem sempre de atenção, quando falamos de campos de disputa política, como é o espaço da educação: primeiro, o estágio de idealização de projeto de escola, subsidiado na própria fala do professor. Segundo, a apropriação do materialismo histórico dialético e da teoria marxista, na utilização de conceitos, ideias e orientações para o sentido político da escola, que vamos perceber a necessidade de ampliar elementos constitutivos, e os quais falaremos mais adiante.

E terceiro pela utilização do termo “cidadão” e “cidadania” que nascem e são usuais ao liberalismo e neoliberalismo, embora já existam conceituações que o aloquem numa perspectiva crítica. Sobre o uso do termo cidadania, entendemos que a aproximação e apropriação das teorias socialistas poderão ir suprimindo o uso do termo cidadania por sujeitos, trabalhador e filho da classe trabalhadora. O que vamos perceber é que no processo

do conhecimento intelectual. Rompe com as ambiguidades estabelecidas entre a arte e a ciência, o corpo e a mente, o trabalho manual e o intelectual, a objetividade e a subjetividade. A escola única assume funções educativas para a cultura geral, de caráter humanista, formativo e técnico, como razões essenciais para desenvolver o conhecimento intelectual para a “classe em si”. A educação escolar assume em sua essência pedagógica, a relação entre os fenômenos atuais, como base para desenvolver o conhecimento humano (GRAMSCI, 2006; PISTRÁK, 2008).

²³ Entendemos como “crítica” o movimento em fazer um estudo teórico de diversos conceitos estabelecidos em autores, que realizam um trabalho filosófico e científico, entre o pensamento construído pelos homens, historicamente. A crítica se estabelece como uma atividade teórica, com a tarefa de traduzir as interpretações da história e da realidade da sociedade, em formas de ideias e de conceitos. Marx é nosso aporte para partir de um princípio de crítica, por estabelecer a relação entre subjetividade e objetividade. A partir de seus estudos, percebemos que o conceito de crítica faz uma relação concreta entre o sentido epistemológico e o sentido ontológico, da constituição da sociedade. Desta forma, estabelecer contraposições a outras teorias não se faz suficiente, mas necessário desvendar a lógica de como os fenômenos acontecem.

histórico, a cidadania sempre foi utilizada para conceituar homens de bem com direitos estabelecidos na convivência social, nas cidades gregas (BRANDÃO, 2007). Cidadão era todo homem livre, que marginalizava o acesso aos direitos de decisão democrática, na sociedade, escravos, estrangeiros e mulheres. Esse conceito se mantém ao longo da história, excluindo homens livres, que, no entanto, não pertenciam as classes hegemônicas, que detinham, de alguma forma, poderes comunitários ou sociais.

Ao passo que após Revolução Industrial, com interesse no homem consumidor, homens deixam de ser escravos, e se constitui uma classe trabalhadora. Aos poucos, mulheres e ex-escravos, homens que não tiveram oportunidades de acesso ao estudo, foram obtendo direitos do cidadão-livre. Nesses termos, no liberalismo²⁴ trazemos que

a questão da cidadania aparece associada à noção dos direitos. Trata-se dos direitos naturais e imprescritíveis do homem [...], e dos direitos da nação. A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 afirma a propriedade como direito supremo. E quem era o proprietário? Era o cidadão. E quem era o cidadão? Era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes. [...] Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. Neste processo, onde a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro (GOHN, 2009, p. 11 e 14).

Nas concepções liberais, percebemos que o bem material é concebido como forma de poder. Sob as influências das mudanças sociais após revolução industrial e em concomitância aos avanços tecnológicos, as práticas de governança social percebem que o que leva a humanidade a adquirir propriedades e influencias, é o conhecimento. O homem educado, civilizado, é o que passa a ser requisito para obtenção de poder. As concepções de declaração cidadã sofrem alterações na sociedade, mas deixa por herança a influencia sobre a maneira de participação cidadã *conscientizada*. Chegamos ao neoliberalismo comunitarista²⁵, em que apreendemos a cidadania

pensada como retorno à ideia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada. [...] O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares. [...] cidadão civilizado seria justamente o que teria superado os estágios iniciais de convivência grupal, da

²⁴ Tendo John Locke (1632-1704) como um de seus precursores, o liberalismo se fundamenta na relação entre teoria do conhecimento com a teoria do comportamento. É considerado como um movimento moderno (tendo esta, seu início datado a partir de 1500), por caracterizar a derrubada do pragmatismo grego (sistema de organização social aristocrática) e fundada nos interesses políticos da modernidade. O liberalismo ainda pode ser visto de várias óticas. O liberalismo clássico assume a liberdade e o individualismo para justificar as relações de trabalho e de mercado, da propriedade privada e acúmulo de bens, demarcando, assim, os direitos sociais. SANTOS, (1999).

²⁵ Termo utilizado pela Gohn (2009) e adotada neste trabalho, por entender que o neoliberalismo passa a imagem de uma política sem exclusões sociais.

barbárie, para estágios avançados, modernos, de convivência harmoniosa na sociedade urbanizada (GOHN, 2009, p. 15).

Embora o neoliberalismo não deixe explícito que o cidadão é o proprietário de bens, implícita que apenas os que adquirem uma cultura que não se resume apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas de teorias, é cidadão formado, desrespeitando as diferenças culturais e saberes próprios de cada classe social e etnias. Esse cidadão, logo, é quem provavelmente alcançará melhor *status* na sociedade, se tornando proprietário de bens materiais e imóveis. O conhecimento, adquirido pela educação é um bem público, mas para poucos. Por quê? Porque, nos conceitos herdados do liberalismo clássico. Historicamente, o uso da cidadania não favorece os sujeitos pertencentes a classe trabalhadora.

Nosso colaborador é professor de educação física, em seu segundo ano de atuação, e atualmente, está trabalhando em Escola Classe, que atende crianças do ensino fundamental I. Na fala desse professor, há uma defesa de uma perspectiva de escola, mas com um embasamento, formas de organização da estrutura e do currículo, funções, entre outros elementos, mostrando que MEDF-24 ainda está na fase de construção de um projeto de escola, e, o que mais nos chama atenção: buscando conceber um projeto de escola. Esse ponto é essencial para perceber uma diferença demonstrada na entonação da conversa, comparando as professoras FPED-23 e FEDF-22 (professoras localizadas no sentido Construtivista) e da professora FBIO-23 (localizada no sentido Reflexivo), que também não tem um projeto de escola definido, mas em processo de construção, em diferentes perspectivas.

No entanto, MEDF-24 apresenta, ainda, uma visão voltada para a prática curricular, voltada para a disciplina com que ele trabalha. Tanto que ao apresentar elementos para um projeto de escola, ele se refere a uma “educação física voltada para a classe oprimida pros interesses dessa comunidade”. São elementos que cabem a um projeto de escola, quando percebemos a totalidade a que se submerge: ter uma escola que trabalhe em função da classe trabalhadora, no sentido de empoderar essa classe. Entretanto, entendemos que esses elementos ainda não se constituem como função e objetivos para toda a escola, ao se referir ao seu trabalho pontual.

o projeto de escola que a gente pensa numa Educação Física uma educação que atenda essas necessidades problematize essas questões num objetivo de superá-los [...] o projeto de escola que a gente pensa numa Educação Física uma educação que atenda essas necessidades problematize essas questões num objetivo de superá-los [...] didática uma metodologia que atenda essas necessidades e que promova essas discussões (Prof. MEDF-24, Entrevista, 2015).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que a limitação dessa visão, além de possíveis lacunas apresentadas pela formação inicial, pode também ser resultado de um não trabalho coletivo entre professores, e das próprias condições de trabalho. Fenômenos, os quais, falaremos mais adiante. Aqui nos interessa entender o sentido político da escola para este docente.

A partir desse sentido apresentado por MEDF-24, a perspectiva histórica crítica vai orientando a defesa para uma escola democrática e transformadora, na qual esse professor-colaborador acredita, mostrando-se a necessidade de problematizar e superar as necessidades apresentadas. Algumas dessas necessidades são apresentadas por MEDF-24: ele problematiza a restrição e o processo de mercantilização do esporte, da cultura e do lazer para a comunidade em que a escola atua, trazendo uma realidade de violência a ser superada, e na qual, o seu trabalho como professor da educação física é refletir sobre esses fenômenos, provocar a crítica nos alunos, e a partir daí apresentar um universo o qual essas crianças têm direito.

projeto alinhado a perspectiva da história crítica [...] transformar essa realidade a partir da própria cultura levando em consideração o que essas populações têm e o que ela precisa e os conhecimentos historicamente acumulados [...] transcender essas barreiras sociais e transformar essa realidade em torno dessa luta contra a elite (Prof. MEDF-24, Entrevista, 2015).

O sentido de uma crítica para uma democratização do ensino aparece de forma preocupada e comprometida, e o que entendemos ser uma perspectiva por parte desse professor, em construir caminhos para superar essa realidade. Caminhos que ainda não estão apresentados e nem projetados, mas em processo de construção. Assim, percebemos que para MEDF-24, a escola assume a função de instrumentalizar o sujeito para uma transformação social, na perspectiva de construção de outra sociedade.

Posto esse papel, ao ser indagado sobre as formas de luta por um projeto de escola em que acredite, MEDF-24 vai trazendo elementos ainda enraizados nos processo pedagógico e metodológico da sala de aula, reforçado a importância em refletir sobre a prática profissional, de modo que o conteúdo faça sentido e instrumentalize o aluno, numa perspectiva de provocar o debate e levar os sujeitos a permutarem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2000). Ao mesmo passo que vai se esforçando para fazer uma relação com a formação continuada, remetendo a importância desse espaço. Uma pedagogia transformadora não atua apenas no nível da ideologia e da teoria. Visa a formação de grupos políticos preocupados em defender a qualidade das relações sociais e humanas que

se estabelecem na escola que também definem a qualidade do que é ensinado (GADOTTI, 1988).

A partir do que a gente tem... uma educação continuada [...] consideração o que essas populações têm e o que ela precisa e os conhecimentos historicamente acumulados [...] conteúdo seja realmente que a gente tenta construir e desenvolver com os alunos... faça sentido... que instrumentalize... para que ele possa usar isso de alguma forma (Prof. MEDF-24, Entrevista, 2015).

No entanto, essa perspectiva da formação continuada nos aparece também com o reforço centralizado na prática curricular e o ensino de conteúdos. É importante reforçarmos a ideia de que a prática pedagógica é, talvez o mais importante campo da atuação de um projeto de escola. Mas não basta pensar na relação dentro da sala de aula, com o saber científico e as formas de aprendizado. A metodologia de ensino é consequência da teoria, da práxis, e do sentido político construtores de um projeto de escola, que envolva o pensar sobre elementos como o saber científico, mas também como espaços de decisões e organização, e da própria relação entre escola e comunidade, escola e sociedade, escola e estado, escola e profissionais da educação.

Conforme temos defendido nesse trabalho, o sentido político atribuído a um projeto de escola que se defende tem relações diretas com o campo da formação e da ideologia com a qual se identifica. O que os resultados tem nos mostrado é que quanto mais diversificada a formação dos sujeitos, numa realidade que permita os docentes em formação fazerem relações entre os diferentes espaços de formação, para o campo das competências éticas, políticas, pedagógicas e estéticas, compondo a profissionalidade do professor, e quanto maior a apropriação de uma teoria e ideal ideológico, maior é a clareza com que os sujeitos apresentam um projeto de educação, com significados e sentidos constituídos concretamente.

Tomamos o cuidado de não afirmar que o professor deva sair de sua formação inicial com um projeto de escola a ser defendido. Mas sim, de que a formação inicial possui elementos importantes que permitirão esses professores, no campo das condições de trabalho e do embate ideológico, se orientar nessa fase de início de carreira. O que percebemos até aqui, e discutiremos a partir do que MEDF-24 nos apresenta, é que, ter a orientação desse sentido político de um projeto de escola, permite facilitar as metodologias e a organização do ensino, com um objetivo do que se faz com esse ensino. Mas que apenas isso não é suficiente: para a aprendizagem dos sujeitos atendidos pela escola, e dos próprios profissionais da educação, tudo é pedagógico, e tudo constitui a formação, e é político, situado em relações hegemônicas.

A partir das reflexões levantadas até aqui, nos debruçamos sobre a formação inicial de MEDF-24, que problematiza a perspectiva de sua graduação, que não oferecia elementos para a perspectiva de um olhar crítico. No entanto, o contato com essa linha político-pedagógico acontece com outros sujeitos externos à instituição em que estudou, em um projeto de extensão, e pelo estudo que teve que realizar para a prova do concurso público da SEDF, pelo qual ele ingressa.

graduação foi numa instituição privada ela não tinha esse olhar crítico ... viés muito higienista da Educação Física [...] assim durante os estágios que eu fiz ... contato com outras pessoas que me influenciaram ... mostraram obras eu comecei por “Pedagogia do Oprimido” [...] Na minha graduação fui voluntário durante dois anos num projeto de natação de alunos especiais ... um projeto de extensão junto a Secretaria de Educação ... contato com esse olhar crítico com o professor da SEDF que atuava no projeto [...] estudando pro concurso ... contato com “Escola e Democracia” do Saviani ... “Coletivo de Autores da Educação Física” que é uma obra marxista (Prof. MEDF-24, Entrevista, 2015).

O professor MEDF-24 nos relata que a partir da identificação com a teoria marxista, tem buscado aproximações com uma teoria crítica, e, depois de formado, e em atuação profissional, tem buscado apoio e estudo em grupos ligados ao marxismo e a educação, junto à universidade pública. Esse fator nos revela a importância dada a continuidade do estudo que tem sido dada aos professores iniciantes participantes dessa pesquisa. Cabe a nós refletir a perspectiva com a qual se busca essa formação e estudo continuado, e que defendemos a ideia de que não basta ser para atender prontamente a técnica do fazer pedagógico, mas também do saber político e pedagógico (SAVIANI, 2012; RIOS, 2010).

O professor assume a influencia do marxismo, mas não assume ainda estar imerso na teoria, dizendo que ainda não se assume como tal. Uma questão que no aparece neste ponto da conversa, é que MEDF-24 encara o marxismo como uma ideologia, nos permitindo perceber lacunas na formação política sobre o que é a ideologia, e o que são campos teóricos que embasam uma ideologia.

C. Sentido Interventivo

Compreendemos que o dialogo teórico do sentido Interventivo está baseado na interpretação que o projeto de escola se constitui no ato de exercer influência na formação do sujeito, especificamente da classe trabalhadora para alterar a sua condição. Ou seja, uma luta por uma escola para a Mudança ou Revolução. A análise da entrevista nos leva a entender que o professor compreende que a “escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de

ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2013, p. 155). Esse ir além do cotidiano implica a própria função docente, que coaduna com a perspectiva que trazemos em Curado Silva (2012, p. 207):

[...] O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução do gênero humano. [...] É próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos.

Apresentando uma proposta que caminha entre o sentido de escola Otimista e o sentido de escola crítico, quem traz uma acepção para o um sentido Interventivo é o professor MPED-33. Pedagogo formado por uma universidade pública, faz um caminho de escolha profissional, por ver na licenciatura similaridades com suas perspectivas de sentido profissional e pela possibilidade de ascensão social. A entonação da necessidade de projeto uma escola que intervenha na realidade e para a presente conjuntura que nós vivenciamos carrega toda a fala e toda a conversa tida com MPED-33.

A denotação orientadora de tantos outros significados que constituem um sentido de escola Interventiva está nessa necessidade de uma escola atuante junto à comunidade, mas também de uma militância aliada à docência.

Eu defendo uma escola que atue sobre problemas reais concretos da comunidade onde ela está inserida [...] venho tentando fazer aqui nas coordenações nos encontros discussões com os professores [...] será que estamos contribuindo para intervir na realidade na qual a escola está inserida [...] pelo o que eu percebo não (Prof. MPED-33, *Entrevista*, 2015).

Assim, para MPED-33, a escola toma o sentido e a função de munir o cidadão para a emancipação social, num perspectiva crítica de problematizar questões da sociedade e trabalhar para o que ele chama de viver junto. “*Munir o cidadão de condições para transpor a emancipação [...] formar cidadãos críticos [...] ser propositivo para trabalhar os problemas [...] viver junto [...] possibilidade de fazer da escola um instrumento de emancipação social*” (Prof. MPED-33, *Entrevista*, 2015).

Essa fala é essencial para entender as semelhanças e a separação dos sentido Crítico e Otimista apresentados anteriormente. Em nenhum momento do discorrer da conversa, MPED-33 apresenta em sua fala a presença e a apropriação de termos relacionados à classe trabalhadora, como também não assume uma teoria marxista, o que nos permite afastar esse sentido de escola da acepção nomeada por nós como Crítica ou Insurgente. Entretanto, a

orientação por uma escola que reflita a realidade da escola, e o trabalho pela emancipação e intervenção junto às necessidades da comunidade que atendida pela instituição educativa, nos permite entender que esses objetivos o aproximam desse sentido Crítico.

Quanto ao sentido Otimista, os elementos apresentados que o separam é justamente o que o aproxima do sentido crítico: as ideias da emancipação dos sujeitos e o reforço da ideia de uma escola interventiva para a comunidade, e a própria identificação objetiva com os sujeitos que são atendidos pela instituição educativa. A professora FPED-30, do sentido Otimista, utiliza termos como comunidade carente para se referir à classe social que a escola atende, dando uma ideia e entonação de que ela não pertence a essa classe. O professor MPED-33 se aproxima dessa classe, pela separação do viés econômico, uma classe social de baixa renda, ou pelo termo de uso ideológico da esquerda, classe trabalhadora, justamente por vir dessa base e enxergar na educação possibilidades de fazer uma ascensão social, e intervir para que outros sujeitos também o façam. No entanto, as aproximações acontecem pelo encantamento com as condições de trabalho docente e as possibilidades de constituição da autonomia dos alunos, além da própria utilização do termo da cidadania, justificado anteriormente, ao discorreremos sobre o sentido crítico.

A expectativa é a de aprender a viver junto, trabalhando os problemas sociais que estão presentes na realidade, mas com uma visão crítica, e de enfrentamentos ao governo de estado. Essa afirmação nos é obtida quando MPED-33 relata não estar sindicalizado por não compactuar com entidades políticas que estão atreladas partidariamente a instâncias governistas.

No entanto, apresenta uma perspectiva anarquista²⁶, nos permitindo entender que compreende e recebe com otimismo as condições e a organização da SEDF como uma conquista social, e não governamental. A visão anárquica também nos aparece de forma mais concreta com a não identificação com a representatividade partidária, e o incomodo das ações que os próprios partidos políticos têm tomado frente a entidades representativas, como os o sindicato da categoria de professores.

²⁶ O anarquismo é uma corrente filosófica que deriva do socialismo, centrando num comunismo libertário, que se diferencia do socialismo por abandonar a ideia de um estado pós-revolucionário. Desta forma, atribui em si, o rompimento com qualquer forma de organização social por meio de um Estado. A sociedade organizada pela classe trabalhadora, torna-se dirigente de si mesma, de forma espontânea. Atribui como componente essencial para a luta social o fim das classes sociais, da propriedade privada e do Estado, a crença na ordem obtida pelo coletivo, e a superação do capitalismo. O anarquismo não é a ausência de uma ordem, mas a ausência da coerção e leis. Assume o ideário libertário de pensamento livre. Bakunin (1989, 2003), um dos principais teóricos da corrente filosófica, pensa, então, em um projeto de escola integral. Essas escolas são pensadas como associações, criadas pela e para a classe trabalhadora. Como princípios metodológicos fundamentais, suprime a ideia de disciplinas e competitividade. Desenvolve um programa harmonioso do sujeito racional e libertário, com aulas práticas que faz a relação entre a prática e a teoria.

Essa ideia se confirma nas formas apresentadas pelo professor sobre como ele luta por esse projeto de escola, que se limitam de uma forma a prática pedagógica, e um valor pela subjetividade, fazendo pouca relação com a objetivação dos fenômenos da educação. O professor MPED-33 trabalha com ideias também da democratização do ensino e do conhecimento, mostrando a preocupação com acesso a leituras de mundo e garantia qualificada da aprendizagem.

[...] procuro trazer dois projetos no sentido de tentar pensar essas gerações o primeiro é a democratização do acesso à biblioteca a gente tinha uma biblioteca que era muito fechada os alunos não podem fazer empréstimos de livros ainda existe um medo enorme de se perder o acervo por conta disso não se usa o acervo então eu fiz uma proposta da gente informatizar o sistema de empréstimo da escola pra poder ter um controle melhor e gerar um fluxo de utilização do que a biblioteca tem como recurso é um projeto que eu tenho de dar sensibilidade a nossa potencialidade que tem gente pobre que não tem essa aula de leitura que a gente tem mais o fato da gente ter uma sala de leitura não garante que a educação que oferecemos aqui é melhor do que uma escola que não tem uma sala de leitura (Prof. MPED-33, Entrevista, 2015).

As práticas se demonstram sob a orientação da prática interventiva no universo da escola, com o intuito de construir as relações presentes. Entretanto, para nós, aparecem elementos de uma perspectiva da escola do trabalho. Localizados à luz das teorias marxistas, enxergadas na obra de Pistrak, o professor estabelece a importância de a escola trabalhar com ações da utilização e da apropriação do espaço da instituição pelos sujeitos da classe trabalhadora. O autor reconhece a importância do trabalho extraescolar, como constituinte do trabalho social enquanto centro cultura, reconhecendo “que todas as organizações compreendam o grande papel que a escola pode desempenhar em relação à questão, revelando mais iniciativas quando se tratar de utilizar a escola para estes trabalhos” (2008, p. 57).

outra proposta [...] construção de uma horta comunitária [...] o GDF não manda temperos condimentos [...] pro preparo das refeições [...] eu acredito (...) tratar essa questão dentro da lógica da sustentabilidade [...] produz os condimentos [...] trata a nossa horta [...] resíduos que são gerados dentro da cozinha (...) tratada por iniciativas deles mesmos se eles conseguirem cuidar da horta gerar esses condimentos pra melhorar a cozinha a gente entra no ciclo de sustentabilidade [...] desafio é como a gente sistematizar fazer junto (Prof. MPED-33, Entrevista, 2015).

O professor MPED-33, a todo instante apresenta para nós elementos que nos permitem fazer associações e o diálogo com outros sentidos de escola para a Mudança. Essa acepção se torna mais clara quando analisamos os elementos apresentados em sua formação. Conforme já apresentamos, o professor MPED-33 vem da universidade pública, cursou uma

licenciatura em letras, e por não se identificar com o curso, migrou para a licenciatura em pedagogia. O motivo principal da sua transição foi a não identificação com o viés da pedagogia tradicionalista adotada no percurso da primeira graduação.

Outro elemento que aparece nesse contexto foi a participação e o entendimento da representatividade dos centros acadêmicos dos cursos que percorreu. Na licenciatura em letras, ele traz que a entidade tinha uma ligação com um grupo marxista e partidos, denominados por ele, como grupos hegemônicos da esquerda, e que enxergava nesse contexto, gestões que estavam “*à vontade dentro de uma instituição com instâncias políticas claras, convergentes ao governo estatal*” (Prof. MPED-33, *Entrevista*, 2015). Ao migrar para a licenciatura em pedagogia, viu na entidade representativa de estudantes do curso, uma perspectiva anarquista e independente de partidos políticos, e a possibilidade de ações e intervenção junto a movimentos populares urbanos.

Ainda durante a graduação, o professor MPED-33 circulou por movimentos populares anarquistas e um grupo de extensão de viés pós-modernista. Em outro espaço, nos seus primeiros meses de atuação profissional docente, já formado, atuou na reconstituição do sindicato do município onde lecionava na qual houve possibilidade de fazer a construção de uma luta por condições de trabalho sem qualquer atrelamento a uma política ideológica. Já concursado na SEDF, não se identifica ao sindicato pela divergência da entidade em estar ligada à CUT e a partido político ligado ao governo, o que o fez levantar críticas e optar pela não sindicalização. Concomitante a esse processo, começa a participar de um grupo de professores da SEDF junto a professores da universidade pública, no qual, em um primeiro momento converge com os ideais, mas não vê a possibilidade da intervenção na realidade.

comecei a trabalhar no sindicato assim que eu terminei a graduação [...] sindicato [...] meio estagnado [...] juntamente com outros professores [...] vinculados a esquerda [...] movimento pelas condições de trabalho [...] a proposta do sindicato era ser mais abrangente mais não no município só quem movimentava no sindicato era os professores [...] aqui não acredito no sindicato [...] acho que o sindicato está a vontade no governo ele não consegue tocar as lutas da categoria [...] não pretendo me filiar ao SINPRO [...] procurei fazer outras associações [...] me ajudaram assim na minha prática pedagógica e a pensar se realidade na qual estou inserido [...] projeto da universidade [...] plano muito abstrato de possibilidades de intervenção eu acabei desanimando e parando de acompanhar (Prof. MPED-33, *Entrevista*, 2015).

Essa participação na multiplicidade de espaços nos permite levantar hipóteses de que, diferentes dos professores do sentido Tradicional Humanista e do sentido Insurgente, o professor MPED-33 não teve a possibilidade de uma pedagogia diretiva que fornecesse orientações para fazer as relações com os vários espaços.

Outra questão possível de ser levantada é que, a intervenção se torna seu foco. Porém, o conceito de intervenção nos parece restrito ao fazer que possibilite resultados imediatos, restringindo a visão para resultados mediados por um processo que foi e vai se constituindo. Ao que nos parece, nem a perspectiva da escola anarquista se consolida, mas também, é ela que tenta orientá-lo para uma construção desse sentido. O que podemos afirmar é que seu campo ideológico está ligado às perspectivas do campo da esquerda.

Entretanto, pelo viés da intervenção, fator denominador e orientador para sua aceção política escolar, o professor MPED-33 também busca muito no trabalho coletivo entre os pares tomar iniciativas, provocar discussões, levantar projetos de ações pedagógicas pontuais, e trabalhar questões das relações sociais, identificados por ele, como um empecilho da convergência num projeto de escola para a comunidade.

3.1. Concepções Epistemológicas da Escola para a Mudança ou Revolução

Sem uma teoria pedagógica revolucionária, não há prática revolucionária (PISTRAK, 2008) porque o projeto de sociedade se perde em meio as contradições e as aparências que estão postas no sistema político-econômico atualmente hegemônico. Sem a teoria de uma pedagogia social, não há a prática de um trabalho que resolva e trate das questões a fundo. “A prática pedagógica que toma a postura política de ser conscientemente politizada se fundamenta em princípios compromissados com a realidade social, exercendo um papel dialógico e dialético na formação de sujeitos” (ROCHA, 2013).

A escola de Sentido de Mudança ou Revolução está arraigada pelos princípios e fundamentos elencados pelos sentidos Insurgente, Crítico e Interventivo. Na raiz de toda a base epistemológica assumida pelos cinco professores que dão vida a esses sentidos de uma educação escolar, e significado para este projeto de escola, assumem como alicerce a escola para a classe trabalhadora, democrática, inclusiva e que problematize as relações de classe, gênero e raça, a partir da reprodução das relações sociais como resultante da produção atual econômica.

A partir desses fundamentos, a escola assume a função de *empoderar* a classe trabalhadora para apreender o conhecimento e obter condições intelectuais e materiais e realizar a disputa social e de consciência de classe. Intencionalmente, a escola assume uma função de ser interventiva para emergências sociais da comunidade em que trabalha. O professor assume então uma função de intelectual orgânico, assumindo como parte de seu trabalho a tarefa de realizar a disputa de consciência.

o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2006, p. 44).

A partir de uma leitura gramscianiana, o sentido político da escola da Mudança ou Revolução orienta o professor em uma pedagogia que caminhe concomitante com a transformação e a emancipação dos sujeitos. Ele se torna uma presença participante da classe e dirigente desta, “especialista” da constituição ontológica educativa ao homem, propiciando base epistemológica à classe trabalhadora, cooperando para sua construção e organização, na luta contra a hegemonia. A luta pela socialização do conhecimento se torna base que guia o papel da escola, para uma formação plena dos seres humanos (DUARTE, 2012).

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Assume-se, então, como projeto de homem a perspectiva que capacite as aptidões para trabalhar coletivamente, e encontrar espaço nesse coletivo. O que acontece é uma identificação do sujeito na construção de uma sociedade “para si”. Pistrak ainda estabelece como parte desse projeto a aptidão em analisar e lidar de forma organizativa os problemas sociais e criar formas eficazes de organização. Elementarmente, a escola aparece com um papel interventivo importante, no cotidiano dos sujeitos.

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. [...] Constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas. [...] O trabalho da escola não se limitará, portanto, a estudar a economia rural, mas também a divulgar no campo a influência cultural da cidade (PISTRAK, 2008, p. 70).

A escola da mudança estabelece relações dialéticas entre o trabalho manual e intelectual, rompendo com as dicotomias reproduzidas no sistema capitalista. Pistrak chamará esse processo de organização científica do trabalho, com o princípio em assimilar e levar à prática as ideias compreendidas para a organização dos trabalhadores. Desta forma, a escola da Mudança ou Revolução não assume um foco datado ora no conhecimento ora no sujeito.

Mas estabelece a relação objetiva-subjetiva para a formação humana. O trabalho manual-intelectual pertence ao homem e o homem é constituído pelo trabalho manual-intelectual. Nessa perspectiva também se estabelece a formação do professor, que atua profissionalmente e sob a égide da militância. Há uma relação dialética no trabalho docente. E por isto, um projeto de escola estabelece em si também relações com a formação da identidade profissional docente, que precisam ser garantidas desde a fase iniciante da carreira.

A escola da Mudança ou Revolução assume como projeto de educação uma pedagogia diretiva, se opondo, então, a pedagogia não-diretiva, reconhecida e firmada como aporte que influenciadora das ações do trabalho pedagógico do professor na escola da Adaptação e da Reconstrução ou Reforma.

A pedagogia não diretiva defende um discurso de neutralidade da educação. Assume então objetivos em superar os problemas convencionais da educação, pontuais ao cotidiano dos sujeitos, estabelecendo norte para o sucesso das relações interpessoais, da vida do grupo, do ardor do debate pelo debate, o prazer do desabafo, sendo uma espécie de confessionário moderno, sem que se tenha como princípio problematizar e romper com pragmatismos postos socialmente (GADOTTI, 2006, p. 88).

Na perspectiva de uma pedagogia não diretiva, na relação entre professor-aluno, o poder de decisão é posto nas mãos dos alunos. Estes assumem a responsabilidade de sua formação, delimitando e organizando o campo da aprendizagem, o que pode cooperar com a autonomia das ações sociais. No entanto, podem ser limitadoras quando essas ações se tratam de uma perspectiva que venha romper com o pragmatismo da ordem capitalista. O professor intervém mais no funcionamento, no método de trabalho do que nos conteúdos e no sentido da aprendizagem. Não emite seu ponto de vista. Limita-se a sugerir elementos novos, pistas. “Recomenda-se [...] que todas as intervenções sejam escutadas e examinadas com a mesma atenção, que cada um possa fazer-se ouvir e que ninguém procure usurpar as funções dos outros ou impor-se autoritariamente. A saída, portanto é ética, moral” (GADOTTI, 2006, p. 88).

Apesar desta crença da neutralidade na educação, essa premissa caminha mais para um plano inocente, pois como falar de neutralidade educacional numa “sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona?” (FREIRE, 1989, p. 9). Sobre esse aspecto, nos parece que na perspectiva da neutralidade pedagógica, nos cabe fazer mais perguntas.

Em Síntese

A pesquisa nos mostra que há um sentido para a escola, algumas vezes tomado como projeto pelo professor, outra vezes como luta individual e em outras como uma “tarefa” social natural da sociedade organizada. Entretanto, tais sentidos imprimem razão ao fazer docente que se coaduna com a política para a educação.

Saviani assegura que a interferência da política na educação, e vice-versa, só pode ser captada quando as concebemos como distintas entre si, o que torna necessário especificá-las:

- a) a educação, alicerçada na persuasão (consenso, compreensão), acaba sendo uma "relação de hegemonia" e sua especificidade se define pelo caráter de uma relação travada entre contrários não-antagônicos;
- b) a política, alicerçada na dissuasão (dissenso, repressão), por outro lado, é uma "relação de dominação" e sua especificidade se define pelo caráter de uma relação travada entre contrários antagônicos.

Para que isso se realize, devem concorrer o esforço intencional voltado à construção de consensos baseados nos resultados da pesquisa científica. Os contrários antagônicos, por sua vez, referem-se a saberes não necessariamente externos às disciplinas escolares, mas que decorrem da crítica social realizada sobre os conteúdos, o que pode ser interpretado erroneamente como uma ação que ocorre posteriormente à prática educativa, mas que em verdade ocorre simultaneamente a ela.

São os contrários antagônicos que, por outro lado, geram conflito entre si, pois estão comprometidos com uma certa visão do mundo que se procura impor às pessoas, promovendo e lançado mão, segundo Saviani, do dissenso e da repressão. Como se constituem em conhecimentos parciais e interessados orienta a prática educativa, lhe conferindo um sentido, uma razão ou um por que. Saviani, porém, faz ressalva de que a dimensão política da educação não escapa ou se divorcia da especificidade da prática pedagógica, sob pena de não se fazer educação, mas outra coisa.

Percebemos que na atividade do professor, em especial, convergem duas dimensões importantes para a manutenção da estrutura social: o saber educacional, disciplinar, intelectual e o saber político, sectário, dogmático. São dimensões que representam disputas em torno de saberes complementares entre si. Se a origem desses saberes é teórica ou prática, não vem ao caso, porque a atividade docente mescla tais saberes essenciais à prática social e bem evidentes nas relações sociais travadas nas instituições escolares. Interessa ressaltar que

educação e política se interpenetram e não estão isentas uma da outra; e que, por mais neutra que pareça a prática docente, ela carrega um sentido político quando tomada em relação ao todo, ainda que esse sentido não se revele, não seja intencional e passe despercebido pelo professor e demais educadores. Particularmente em relação à política, ela mesma traz seu potencial educativo para a prática concreta, que geralmente se converte em uma forma de educação complementar ao que viemos definindo como prática (especificamente) educativa.

Disso se conclui que "as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca" (SAVIANI, 2008, p. 92-93), com a educação se subordinando à política e esta exercendo uma função educativa, uma vez que em uma sociedade de classes a prática política subordina a prática educativa, pois o primado da política reduz a margem de autonomia da educação.

Em síntese, a formação política do professor necessita ser interessada e trabalhada desde a sua fase inicial, no cerne da fase da aprendizagem da docência, e da constituição basilar de uma identidade profissional e de um projeto de escola. Como princípio, defendemos que a independente do sentido político atribuído à escola pelo professor iniciante na carreira, e o projeto que se identifica, constitui e luta por sua realização, a formação para e a partir do trabalho docente precisam ser valorizadas. O professor precisa conhecer e dominar as bases epistemológicas que definem o projeto de escola para o qual trabalha. Percebe-se que a função da escola vai sendo constituída por um projeto de escola que orienta seus objetivos e formas de trabalho. Mas antes, há um caminho percorrido, fomentado por sentidos políticos que são atribuídos à escola, na formação objetiva profissional.

CAPÍTULO III – ENTRE O PROJETO DE ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: MEDIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E O SENTIDO DE SER PROFESSOR

O significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Lev Semiónovich Vigotski,

*Instruí-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.*

Antônio Gramsci.

Neste capítulo, iremos trabalhar outras categorias importantes para desvelar os significados que contribuem para a constituição do sentido da escola: a condição do trabalho, em sua totalidade, suas mediações, contradições. Dentro da proposta da pesquisa, atribuiremos para o debate nesta etapa, outro conjunto de multideterminantes revelado a partir das condições de trabalho que os professores iniciantes na carreira enfrentam, como: *acompanhamento ao início da carreira, valorização e identidade profissional, relação entre os pares, projeto de escola da SEDF, a gestão da escola, a estrutura física e material da escola, a formação política e a relação com a comunidade escolar*. A essência são de forma central, as condições de trabalho e o acompanhamento do início da carreira para o professor, e também sobre a formação política, como três determinações nucleares desses fenômenos que se relacionam entre si, e no conjunto para a constituição do sentido da escola.

Também nos propomos em fazer um debate sobre os sentidos do trabalho para o professor, percebendo uma pergunta base que nos aparece, constituída do sentido de escola para esses sujeitos iniciantes na carreira: o que é ser professor? A partir das respostas, nos propomos em pensar o sentido do trabalho docente junto ao debate sobre trabalho alienado, trabalho estranhado e trabalho improdutivo, na teoria marxista. Fechando o capítulo, discutimos sobre gênero e trabalho docente, uma multideterminante que aparece inerente nas condições de trabalho, e que, no entanto, se mostra como essencial para debatermos as condições de trabalho, na atualidade, determinantes do sentido da escola, numa profissão majoritariamente feminina.

Mediações, Contradições e as Condições de Trabalho

O trabalho é o princípio formativo e educativo por seu caráter ontológico na constituição social do homem. Partindo dessa ideia, é importante entendermos a escola como

espaço de trabalho complexo, pelas contradições e mediações que carrega em si, no seu cotidiano e pelo seu processo histórico. Esse espaço é resultante de sentidos e significados, postos nas diversas formas objetivas e subjetivas, e que, olhando para a escola pública, resiste à ideia do homem social-coletivo, em sua constituição e ação, e reforça a ideia do homem indivíduo. Essa ideia vai se concretizando ao percebermos as totalidades na qual a instituição pública e educativa, submissa ao estado capitalista, está imersa. Cria-se condições, construídas ideologicamente na história, que dissociam a educação do trabalho e o trabalho da educação, pelas capacidades formativas, intelectuais e de organização de sujeitos identificados em uma classe.

Fundamentando-nos em Marx, atribuímos como conceito de condição de trabalho o vínculo íntimo às condições de vida dos trabalhadores. A noção de condições de trabalho designa um conjunto de recursos que comportam a realização do trabalho, entre as quais as instalações físicas e a disposição de material para as atividades, recursos e meios de realização, e também condições como a regulamentação do trabalho, perspectivas atribuídas com a função que exerce, salário, valorização profissional, e a realização das tarefas, em geral e operações da atividade.

Entendemos que as análises sobre as condições de trabalho devem ser situadas na conjuntura histórica, política e econômica que as engendram (ANTUNES, 2007). A condição do trabalho docente na atualidade, implica em considerar que as mesmas são resultados de uma ordem social objetiva, que infere na relação subjetiva do professor com a atividade. O que afirmamos é que as condições de trabalho do professor são constituídas das determinações da organização do trabalho no capitalismo.

A escola é o espaço em que também se constitui a sociedade para a adaptação, para a reconstrução e para a mudança, dialeticamente, ao mesmo tempo em que esta sociedade constitui a escola. É este estabelecimento educativo que tem por responsabilidade institucionalizada a formação intelectual, social e política de um projeto de homem: formar o cidadão de bem que concebe e educa para a disciplina regada de valores morais, ou o cidadão que reconstrói a autonomia dos indivíduos e as estruturas sociais, ou ainda, a que organiza sujeitos para emancipar uma classe e constituir outra sociedade.

Não estamos afirmando que a escola é o único lugar em que se constituem essas três possibilidades constituir sujeitos na sociedade. Mas a afirmação de que sem a escola, tampouco essa sociedade se mantém. Mesmo o sistema capitalista que tem sua base no trabalho alienado, usa da instituição escolar, pública ou privada, para manter uma classe de explorados e com mão de obra qualificada, e a classe dominante, com intelectuais tradicionais

e orgânicos, que mantém essa estrutura funcionando, e as riquezas do capital centralizadas, como forma de manter um controle social.

Constrói-se uma estrutura de condição de trabalho, que intensifica a atividade docente, mantendo o controle sobre a categoria que ensina, e do conhecimento historicamente acumulado pelo homem. O que afirmamos é que as posições são políticas, tomadas em instâncias hierárquicas. Há um projeto de educação mantido pelo estado capitalista, mesmo que não se perceba esse projeto de escola pública, que abre vertente para enfrentamentos de ideias e espaços de projetos individualizados, segundo as perspectivas ideológicas.

Pela LDBEN de 1994 (Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o professor tem direito a 1/3 (um terço) dentro de sua carga horária de trabalho, garantida para o período de estudo, planejamento e avaliação, à formação continuada, condições adequadas de trabalho, e o ingresso no magistério público por meio de concurso de provas, e provas e títulos. No Distrito Federal, por uma conquista da categoria docente junto a movimentos sociais e o sindicato de professores, os professores passam 25 horas em regência em sala de aula, e tem 15 horas, no contraturno, destinada a cumprir a carga de estudos e atividades inerentes ao ensino, entendendo que essa rotina faz parte do ofício da profissão.

Entretanto, outras demandas das condições de trabalho são enfrentadas pelos profissionais da educação, quando é possível nos debruçarmos sobre a qualidade com que professores exercem sua função na rede pública de ensino considerada como uma das que melhor paga o salário inicial ao docente. Com o olhar sobre o professor no início da carreira, é possível perceber que a profissão ainda se intensifica com outras demandas que são postas para esse ciclo da carreira e uma grande preocupação que nos aparece como dado: a naturalização do sofrimento ao ofício da profissão. “Dificuldade”, “tentativa de acerto”, “sofrimento” são palavras que aparecem constantemente, com uma entonação de naturalidade, na fala de nossos professores colaboradores, mesmo para aqueles que apresentam resistência ao modelo de escola que está posto, e assumem fazer disputa por um outro projeto de escola.

Para entender as relações estabelecidas com a escola e com a secretaria como espaço de trabalho, e, portanto, constituinte de significados para o sentido de escola e um projeto de educação que se defenda, e também, o sentido de ser professor, o qual falaremos mais adiante, foi necessário nos debruçarmos sobre o todo das entrevistas, e olhar mais criteriosamente nas perguntas diretas sobre a recepção ao professor iniciante, o projeto de escola que defende, e as condições de trabalho.

Condição de trabalho aparece para nós como uma forma determinante para a existência do objeto da pesquisa, que nos permite entender os procedimentos reproduzidos

teórica e historicamente na fala dos professores. Além, claro, de ser uma base pilar pelo materialismo histórico dialético, em entender a aprendizagem da profissão e a constituição do projeto de escola, a partir das relações de trabalho. Essa escolha nos permitiu fazer apontamentos estabelecidos entre a ideologia e o aparato teórico-epistemológico que forma politicamente esse professor, e como constitui sua docência. Também nos permite entender sobre como o caráter da formação política se relaciona entre as transições que impactam no ofício da docência no ciclo inicial da carreira, realizando tanto uma análise diacrônica (indo na gênese e no desenvolvimento da ideia e defesa de uma escola) e também sincrônica (relacionando e permeando de forma dialética por constituir e ser constituído por um projeto de escola, e as relações estabelecidas pelas funções e estruturas que estão postas) (NETO, 2011).

A mediação é uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social e que possui uma dupla dimensão: ontológica – que pertence ao real, está presente em qualquer realidade independente do conhecimento do sujeito e reflexiva – elaborada pela razão, para ultrapassar o plano da imediatividade (aparência) em busca da essência, necessita construir intelectualmente mediações para reconstruir o próprio movimento do objeto. Ou seja, a “(...) sua construção se consolida tanto por operações intelectuais, como valorativas apoiadas no conhecimento crítico do real, possibilidade fundamentalmente pela intervenção da consciência” (MARTINELLI, 1993, p. 137). Por isso é o concreto pensado, prenhe de reflexões, abstrações e relações sobre o objeto. O concreto não está dado na imediatividade do real, nem no plano fenomênico, da facticidade, da positividade. Para Marx (1982, p. 14):

Concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso, por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida também da intuição e da representação.

Significa que o processo de conhecimento do concreto é um processo de síntese que a razão teórica reproduz no plano do pensamento, que se interpõe entre o abstrato (imediato) ao concreto (mediato), entendido como a essência do fenômeno. O processo de alcance da essência ocorre mediatizada pela aparência, pelo fenômeno, porém, devemos visualizar os fenômenos sociais como complexos sociais ao invés de fatos isolados, pois esses complexos que são estruturas sócio-históricas, vivas e reais, que compõem o ser social, encontram-se em

permanente movimento, já que a realidade é necessariamente tensa e contraditória, pois como é sabido a contradição é elemento motriz da história.

Sendo assim, é perceptível que existe uma tensão entre as forças que lutam pela manutenção da ordem e as forças que buscam desestruturá-las, relação que explica os processos históricos de mudança e transformação da sociedade, criando a legalidade social que é consequência inevitável do fato de que nos encontramos diante de complexos reais que interagem de modo complexo.

Como proporção para uma formação política de professores, engendramos a necessidade em trazer a militância como instância para a prática pedagógica, como parte da mediação do conhecimento encavilhado na totalidade dos fenômenos e formas de como o sistema capitalista funciona. A educação tem em sua natureza ontológica que a característica como organizadora de conhecimentos, e por isso o caráter mediador, e se situa nas relações de classe como instância omissora e excludente, ou de discernimento e libertadora. Desta forma, pode vir a servir de mediação entre duas ações sociais, na forma em que a *segunda* supere, de forma crítica e libertadora, uma mediação entre as duas (CURY, 2000).

Ainda em Cury (2000), veremos que a contradição é uma importante classificação da base metodológica da dialética. Se a realidade é dialética e, portanto, o tempo todo está em movimento, a contradição é como se fosse um motor da realidade, pois representa a tensão entre o que é e ainda será, o que já foi e o ainda não, sendo as forças antagônicas de um mesmo movimento. Cury lembra que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (2000, p. 31). Ignorá-la seria considerar a realidade como algo estático, seria retirar do real o movimento.

Assim, esta categoria é o fator propiciador para o desenvolvimento do pensamento, da crítica e da ação transformadora. A contradição, ao mesmo passo que destrói uma série de arsenais, ela cria outras ideias, obrigando a superar o entendimento da realidade. Para tanto, a superação da realidade que o sistema capitalista nos implica não acontecerá sem a luta de classes, porque é esta a determinante para sua transformação – esta é quem sustenta o capitalismo, ao mesmo passo em que é a classe mais impactada negativamente pela ordem de exploração e mercantilização humana. O que acontece é o “desenvolvimento das contradições das relações sociais” (CURY, 2000, p. 34).

A partir da categoria contradição podemos entender que a educação é a ferramenta de expansão e ensinamento de um saber amplo e envolvente, que, apropriado pela classe que vive do trabalho, incorpora a crítica a sua prática e combate a falsa consciência da realidade aparente. A luta é por uma educação de resistência ideológica, que avance para além do senso

comum, que leve a classe a pensar sua realidade de forma unitária, e diríamos, também, combativa. É a luta por uma educação que reflita a realidade, sob a forma da função política mais ousada de romper com a ideologia dominante. É a perspectiva de uma educação rompendo com a ideia de *feudo da classe dominante* (CURY, 2000), a serviço do povo, mas também a reprodução de sobrevivência e manutenção de uma hegemonia.

Entendendo que somos sujeitos historicamente situados numa conjuntura social, e em percurso histórico, a realidade se torna inacabada; e este fator é que faz com que a contradição venha, *dialetiza* o fenômeno e origine descobertas de tendências mascaradas, e constitua a mediação entre possibilidades projetadas e a ação para sua realização. A totalidade é uma categoria que explica a realidade como resultado de um enredamento complexo de fenômenos compreendidos e relacionados a si e a outros fenômenos. Ou seja, por si só, a totalidade de uma realidade e/ou objeto não é compreendida, necessitando das partes e das relações historicamente localizadas, para ser concreta (CURY, 2000). O que não significa que a totalidade seja todos os fatos e nem a soma destes, mas sim, a realidade com o todo da sua estrutura dialética, racionalmente compreendida. Como parte a ser entendida, e das relações complexas, a totalidade revela as relações de produção, relações sociais e as relações políticas e pedagógicas implícitas e explícitas nos fenômenos.

Compreender um objeto a partir de sua totalidade requer a estrutura das instâncias políticas, ideológicas, culturais, sociais e econômicas entendidas de forma relacionada. Podemos afirmar que a totalidade é a responsável por fazer entender como os sistemas – e, sobretudo, de forma especial, o capitalista em que vivemos, funciona e impacta a vida de indivíduos, na instância social. A totalidade sem as contradições que a realidade, o fenômeno, a coisa em si apresentam é vazia e omissa, e por isso, enganadora: “a totalidade é uma conquista, e um campo aberto à ação” (CURY, 2000, p. 83).

Para captar os significados que mediam tanto a formação política quanto o sentido político da escola, em um primeiro passo, realizamos perguntas sobre como a escola recebia o professor, seu projeto de escola na condição de professor iniciante, e sobre as condições de trabalho com que se depara. Nosso olhar parte da fase de iniciante na carreira, em que nossos entrevistados se encontram. A partir daí, vamos expandindo o olhar para o contexto em que apresentam suas condições de trabalho. Olhar apenas para as respostas não foi suficiente. Foi preciso manter o olhar nos elementos que os professores vão trazendo em suas falas, desde os fatos apresentados na sua formação inicial, passando pelo projeto de escola, e chegando às condições de trabalho. O que vamos percebendo é que para além da premissa de que as condições de trabalho interferem no sentido de escola, elas também interferem em um sentido

de ser professor. Nesta etapa da pesquisa ainda nos são reveladas fatores multideterminantes para a formação dos significados e sentidos da escola, no estágio da aprendizagem da docência.

De forma sistemática, realizamos dois caminhos: primeiro fizemos o recorte das questões que nos interessavam para obter uma resposta sobre como a condição de trabalho media as relações que constituem um sentido e um projeto de escola, e as formas de construção e luta por esse projeto, e relação estabelecida com a totalidade do que identificamos sobre os sentidos da educação e a forma com que são recebidos, e a partir daí, realizando uma síntese. O outro movimento foi o de captar algumas palavras significativas e ver como elas aparecem em todas as conversas, as quais destacaram: “difícil”, “dificuldade”, “sofrer”, “sofrimento”, em falas que entoam a angústia do ofício de ser professor.

Os indicadores para entender a condição de trabalho com que os professores lidam cotidianamente, nos aparecem de forma similar, independente ao projeto que o professor defenda. Em instâncias como estrutura material e relação com a Secretaria de Educação, essas questões nos aparece de forma clara, que são enfrentamentos com que os professores têm de lidar em qualquer fase do ciclo do desenvolvimento profissional. Outras questões como relação com os pares, as gestões da escola, a identidade profissional, estão diretamente ligadas ao acompanhamento ao início da carreira. Entre outros pontos, na formação política e o entendimento do projeto de escola pela SEDF, e a própria forma de lidar com a comunidade, aparecem questões ideológicas, diretamente ligadas ao sentido que a escola tem para esse docente.

Assim, ao nos debruçarmos sobre as falas, e perceber os indicadores que nos trazem para entender as condições de trabalho na SEDF para um professor iniciante, chegamos a oito núcleos determinantes que nos permitem fazer a unidade dessas falas, os quais são: 1) *acompanhamento ao início da carreira*, 2) *valorização e identidade profissional*, 3) *relação entre pares*, 4) *projeto de escola da SEDF*, 5) *gestão da escola*, 6) *estrutura física e material da escola*, 7) *formação política*, e 8) *relação com a comunidade e alunos*. Dadas essa estrutura, destacamos as falas abaixo, as quais perpassam tanto os núcleos das unidades estabelecidas nas questões trabalhadas, quanto à totalidade do que as entrevistas podem nos trazer.

então eu cai lá meio que de paraquedas eu só vou ficar lá esse ano e é muito difícil se integrar num grupo porque são professores que trabalham juntos há 15 anos 10 anos (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

eu sinto assim que eu achava que quando começasse a dar aula eu não ia sofrer tanto eu sei que todo mundo sofre mas eu achei que eu não ia sofrer tanto (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

Eu acho que é uma profissão muito difícil muitas vezes a sociedade tem uma tendência em ver a carreira docente em dois extremos ou vem colocar a culpa das mazelas da sociedade na gente e achar que a gente se vitimiza demais ou tratar como heroísmo você tem que ser heroína tem que salvar o mundo (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).

é uma profissão muito difícil que da vontade de desistir que a gente chega esgotada física emocional e psicologicamente (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).

Com algumas dificuldades porque tem gente que já é bem mais antigo e não importa com o que você fale de novo tudo é uma dificuldade de fazer a maioria é má vontade nem é dificuldade aí fica colocando empecilho gera uma dificuldade uma tristeza porque você tá todo motivado pra fazer aquilo e sempre fica a pessoa cortando aquilo (Profa. FEDF-22, Entrevista, 2015).

se o coletivo não estiver pensando junto e agindo junto e se não tiver uma reflexão muito grande eu acho que sozinho é bem difícil conseguir manter uma postura sincera de buscar isso porque querendo ou não a gente que mostrar resultados também então acho que é difícil nesse sentido (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

Difícil pra mim tem sido um desafio pensar nessa coisa de viver junto numa escola [...] com todos os valores que circulam aqui é difícil todas as intenções políticas ideológicas que atravessam esse espaço (Prof. MPED-33, Entrevista, 2015).

É muito difícil chegar até a Secretaria porque geralmente a relação da Secretaria... é uma relação que se dá em instâncias muito burocráticas (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).

Eu acho que vai ser meio difícil mudar essa questão da gestão na escola e até na Secretaria porque é meio engessado meio parado. (Profa. FPED-23, Entrevista, 2015).

é muito difícil porque tem pouco material a estrutura é tudo péssimo geralmente (Profa. FEDF-22, Entrevista, 2015).

é difícil você falar do seu trabalho sem falar da falta física mesmo das coisas essa questão dos servidores da limpeza você ter uma quadra coberta e a quadra tá suja isso desanima (Profa. FEDF-31, Entrevista, 2015).

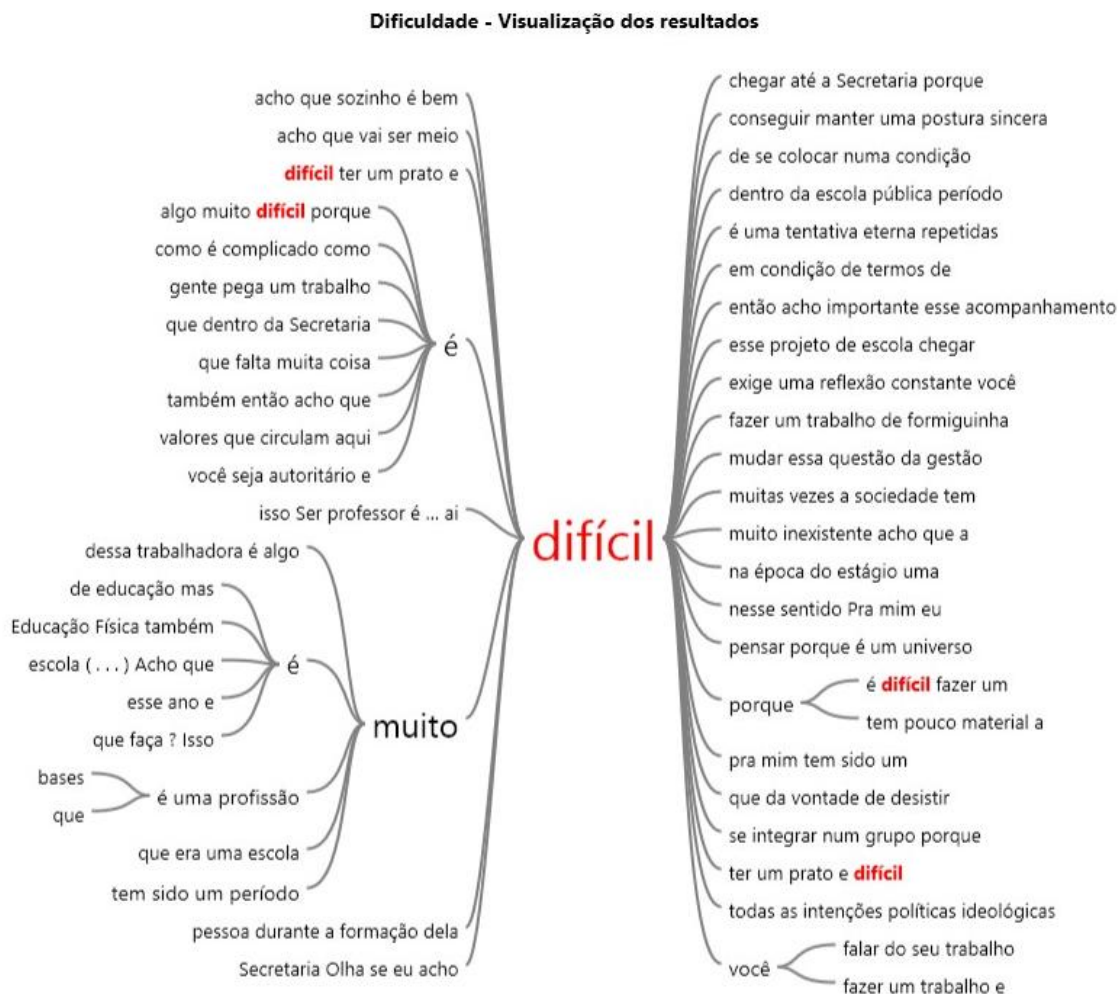
Destacadas as falas, ao jogarmos a busca pela palavra “difícil” e palavras relacionadas no software NVIVO, que nos permite fazer um mapeamento geral de como aparece, e as relações que estabelece, foi possível chegar à ilustração X. Esse desenho traz uma árvore significativa em que “difícil” ou “dificuldade” aparecem em 20 falas, as quais destacamos 18 para análise. Debruçando-nos, é possível ir percebendo o sofrimento, a tristeza e a angústia desenhada pelas relações pessoais e interpessoais que são estabelecidas dentro da escola, e na conjuntura de ser professor na SEDF. O preocupante, conforme destacamos acima, é que “difícil” não gera estranhamento por parte dos professores, embora cause sofrimento. Mas nos parece que tem acontecido um processo de naturalização, quando não há

questionamentos do porque ser difícil ser professor; porque ser difícil estabelecer a relação com os pares; porque uma relação difícil com uma gestão, com a SEDF, entre outros porquês.

O desenho vai mostrando em seu mapeamento trechos da fala acima, e fazendo possíveis relações de como os discursos se cruzam, na medida em que não se especifica quem disse o quê. Essa metodologia nos permitiu entender que, entrelaçando os depoimentos em que aparece uma variante da palavra “difícil”, não se perde o significado e nem o sentido intencional trazido na frase inicialmente. Essa característica se deve ao fato de que as condições de trabalho estão postas para controle do trabalhador, independente do projeto de escola que o sujeito defenda. A intensificação do trabalho será sofrida independente da ideologia, da consciência e da posição política que o professor detenha.

Outra ideia que nos ocorre também em que se tratando de professor iniciante na carreira, estas mesmas condições são postas como meios de desistência da carreira e enfraquecimento dos sujeitos logo nos primeiros passos como profissional. O estado capitalista usa das artimanhas para manter o professor no lugar que lhe atribui socialmente, e, ao que entendemos, não chega nem mesmo ao lugar de intelectual tradicional, nas linhas explanadas por Gramsci (2006).

Ilustração 4: Uso do termo difícil sobre a profissão docente



Fonte: *Entrevista*. Organização: ROCHA, 2016.

Para entendermos a concreticidade sobre como as condições de trabalho se revelam, a partir da fala desses professores, vamos nos debruçar sobre os núcleos das multideterminantes que nos surgiram, como também sendo inerentes para o professor iniciante. Em síntese, optamos por apresentá-los no “Quadro 7: Núcleos multideterminantes e Condição de Trabalho”, a fim de que o leitor possa compreender dentro de cada núcleo multideterminante os descritores que o compõe. Buscamos com esse esforço fazer com que se possa estabelecer as possíveis relações da condição de trabalho com o significado e sentido político de um projeto de escola.

Quadro 7: Núcleos multideterminantes e Condição de Trabalho	
Projeto de Escola	Núcleo Indicador
ACOMPANHAMENTO AO INÍCIO DA CARREIRA	<p>Referência e orientação na escola Não há cuidado com a inserção à docência Choque de realidade (palavras relacionadas: “entra na escola na marra”, sofrimento, isolamento, desamparo, difícil) Sofrimento (difícil, palavras relacionadas, pesado, desamparo, indignação) Isolamento Lotação provisória Naturalização das dificuldades do trabalho Naturalização do sofrimento do trabalho Trabalho precarizado Relação entre Universidade e Escola a partir da formação inicial (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Interventivo) Não espera amparo e acompanhamento por parte da SEDF (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Acompanhamento pedagógico Acompanhamento psicológico Instrução sobre direitos trabalhistas e plano de carreira Instrução sobre o cotidiano escolar Instrução burocrática e administrativa</p>
VALORIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	<p>Desmotivação em permanecer na carreira Profissão não é politicamente valorizada Profissão é socialmente valorizada pela comunidade Violência no cotidiano escolar Valor do salário melhor em relação à rede privada Valor do salário como conquista da luta pela educação (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Valor salário não isônimo no DF (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) A não identificação à profissão como questões objetivadas (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Desânimo e desistência como questões objetivadas Trabalho precarizado Visão missionária da profissão Visão assistencialista da profissão (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Tradicional Humanista) Estigma de professor como coitado (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Naturalização ao sofrimento do trabalho Melhorias por condição de trabalho pertencente aos professores (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Não espera amparo e acompanhamento por parte da SEDF Sindicato como meio de luta</p>
RELAÇÃO COM OS PARES	<p>Classe desunida (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Construtivista) Não se reconhece nos pares mais antigos na carreira Compromisso de uns e não compromisso de outros Relativamente harmoniosa e conflituosa (a ideia aparece somente na entrevista com professores do sexo masculino) Conflito com os pares mais antigos Conflito e resistência a novas ideias Cultura escolar usada para legitimar posturas moralistas e do senso comum (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Resistência ligada a questões morais (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança) Indiferença por parte dos pares Cuidado para não pessoalizar os conflitos</p>

Quadro 7: Núcleos multideterminantes e Condição de Trabalho	
Projeto de Escola	Núcleo Indicador
	<p>Diferença na relação de gênero entre pares</p> <p>Dificuldade em realizar trabalho coletivo</p> <p>Trabalho coletivo indicador positivo (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Otimista)</p> <p>Trabalho coletivo engolido pela rotina (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Tradicional Humanista)</p> <p>Trabalho coletivo integrado (visão da formação dos pedagogos) (a ideia aparece somente na entrevista com o professor MEDF-24)</p> <p>Não há trabalho coletivo</p> <p>Não tem trabalho com a coordenação pedagógica</p> <p>Isolamento</p> <p>Pares incentivadores – dão apoio e escuta a novos projetos (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao sentido-significado Construtivista)</p> <p>Pares mais antigos acomodados – não aceitam novos projetos (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao sentido-significado Construtivista)</p> <p>Pares mais antigos desanimam e desacreditam a profissão</p> <p>Professores mais antigos decidem sobre rotina da escola (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao sentido-significado Construtivista)</p> <p>Professores mais antigos usam da violência simbólica com pares mais novos e alunos</p> <p>Sem perspectiva de mudança na relação com os pares (a ideia aparece somente na entrevista com a professora FPED-27)</p>
PROJETO DE ESCOLA DA SEDF	<p>Não vê clareza no projeto de escola da SEDF</p> <p>Coletivo construindo a escola</p> <p>Construção de um PPP como indicador positivo (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Otimista)</p> <p>Participação da comunidade e escola na construção da escola</p> <p>Proposta curricular progressista (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Desamparo pela SEDF</p> <p>Escola empobrecida para pobres</p> <p>Escola para uma formação alienante</p> <p>Escolas com benefícios políticos (escola modelo)</p> <p>Relação burocrática</p> <p>Relação com a SEDF é com a direção da escola (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Relação com SEDF via cursos (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Relação hierarquizada (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Espaço de falas marcadas institucionalmente (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Gestão fragmentada que imobiliza ações coletivas (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Não há incentivo de novos projetos</p> <p>Precarização do trabalho pela SEDF (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p>
GESTÃO DA ESCOLA	<p>Autonomia da gestão democrática pode ser bom ou ruim (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Reflexivo)</p> <p>Gestão democrática como conquista da luta pela educação (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Potência para aproximação da comunidade escolar (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Centralização das informações do funcionamento do PDAF</p> <p>Conflito com gestão</p> <p>Relação engessada Gestão fragmentada (duas escolas) (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao sentido-significado Construtivista)</p> <p>Atitude apática/indiferente/neutralidade</p>

Quadro 7: Núcleos multideterminantes e Condição de Trabalho	
Projeto de Escola	Núcleo Indicador
	<p>Não acompanha o trabalho em sala de aula</p> <p>Não promoveu atividade/ação de recepção/acompanhamento ao professor iniciante</p> <p>Influência no bom ou mau andamento da escola (relação entre pares, recursos materiais, recurso humano, verba escolar)</p> <p>Precariza o trabalho</p>
ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL DA ESCOLA	<p>Condições de logística e recursos materiais ruins – associadas à gestão</p> <p>Condições de logística física e recursos materiais ruins</p> <p>Naturalização do desembolso próprio do professor para suprir material (a ideia aparece somente na entrevista com o professor MEDF-24)</p> <p>Má utilização dos materiais disponíveis (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Reflexivo)</p> <p>Limitação tecnológica</p> <p>Escola tem material e recurso didático que permitem desenvolver bom trabalho (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Otimista)</p> <p>Trabalho precarizado para desistência (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p>
FORMAÇÃO POLÍTICA	<p>Escola como espaço de disputa de consciência (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Escola estruturada para uma formação alienante</p> <p>Escola com estrutura empobrecida para pobres</p> <p>Faz relação a um projeto de escola – construído pelo coletivo na proposta da SEDF (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Otimista)</p> <p>Não faz relação a um projeto de escola – não vê relação de um trabalho coletivo</p> <p>Não vê um projeto de escola na SEDF</p> <p>Gestão democrática como potência para aproximação com a comunidade (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Gestão fragmentada da SEDF que imobiliza ações coletivas</p> <p>Não compara condição de trabalho dentro da própria SEDF</p> <p>Não conhece políticas e programas</p> <p>Não estranha a não laicidade da escola (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Adaptação)</p> <p>Recepção está ligada em aceitar propostas e projetos de aprendizagem</p> <p>Relaciona o projeto de escola ao fazer técnico pedagógico</p> <p>Reconhecimento de si na classe trabalhadora (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p>
RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	<p>Atender demandas da comunidade</p> <p>Comunidade excluída – esporte, lazer e cultura (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Escola como oportunidade de ascensão social/mercado de trabalho</p> <p>Percebe comunidade como carente (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Otimista)</p> <p>Boa relação com os alunos</p> <p>Relação de conflito com os alunos (a ideia aparece somente na entrevista do sentido-significado Otimista)</p> <p>Violência</p> <p>Comunidade reconhece valor do professor</p> <p>Estudaram em escola pública (três entre os 5 professores) (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p> <p>Reconhecimento de si na classe trabalhadora (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Mudança)</p>

Fonte: *Entrevista*. Organização: ROCHA, 2016.

Diante disso, condição de trabalho se torna uma categoria estruturante para esta pesquisa. É interessante destacar sobre como esses mesmos fatores vão se mostrando como fenômenos compreendidos nas estruturas diacrônicas e sincrônicas, reveladas ainda nas categorias mediação, contradição, formação profissional e conforme fomos mostrando ao falar de sentido da escola, também aparecem em projeto de escola. Um está imanente ao outro, e não se pode compreender o objeto sem a totalidade desses intérpretes da realidade.

De tal modo, o materialismo histórico dialético não acontece na ilusória intercessão de conflitos que busca o consenso, aceitando relações formais de inclusão e exclusão de fenômenos e fatores. A mediação se relaciona com o concreto pensado, na forma como ele se apresenta em sua essência, ou seja, buscar compreender as mediações do fenômeno é revelar não sua forma imediata, aparente, mas as relações estabelecidas pela estrutura da totalidade que irão possibilitar a compreensão do fenômeno na essência e não na aparência imediata.

Por exemplo, quando um professor relata que a direção não sabe lhe informar sobre procedimentos burocráticos quanto a sua estadia, não há somente a responsabilidade dos professores que estão no cargo de gestores da instituição escolar, mas também, sobre uma negligência por parte do Estado, na pessoa jurídica da SEDF, em não fomentar um preparo para estes gestores em receber os professores que ingressam como efetivos no GDF, e nem mesmo um material ou um programa de esclarecimentos sobre as instâncias burocráticas da profissão.

O mesmo raciocínio pode ser utilizado para pensar sobre as condições de materiais didáticos e pedagógicos, como um outro exemplo: ter ou não ter material disponível na escola passa pela responsabilidade do gestor escolar, da gestão da SEDF, da gestão do GDF, e da própria gestão do professor. Não nos basta olhar para a figura de responsabilidade do gestor, como alguns professores apontam. Há um projeto de escola inerente em todo esse processo, que perpassa sobre o projeto de sociedade, e sobre em como acasos sutis como estes dois exemplos, junto a outras determinantes, causam impacto e refletem na precarização do trabalho docente.

Consequentemente, e dialeticamente, também causa resultados sobre como se fomenta um projeto de escola. Esses fatores tornam-se signos ideológicos, ao passo que se tornam significados. No conjunto, a condição de trabalho, como categoria no método, tem em si uma série de fatores que o constitui. Esses fatores são o que chamamos de multideterminantes, que vão determinar as formas de trabalho e de atuação do professor, e a sua formação política pelo cotidiano do trabalho. Todos esses fatores, como se apresentam, são totalidades reais do universo de nosso objeto de estudo. Mediam as relações e as

condições de trabalho, como também media as formas de formação política e profissional, e sobre em como se reage a todos esses fenômenos. A todo instante, não podemos esquecer que a ideologia veemente e a formação teórico-epistemológica se fazem presente percebendo o movimento contraditório das relações de produção de trabalho, interferindo no agir profissional pedagógico e sobre como entende e enfrenta as escalas burocráticas do estado capitalista que condiciona a estrutura real da escola.

Para que as multideterminantes sejam entendidas sobre como se relaciona com o projeto, achamos interessante em explicar textualmente sobre algumas ideias e algumas relações que nos ocorrem a seguir.

Sobre as Unidades Multideterminantes e a Condição de Professor Iniciante

No primeiro capítulo desse trabalho explanamos sobre pontos importantes para compreender o início da aprendizagem da docência, e sobre como as relações de choque de realidade, dificuldades e descobertas se intensificam na fase de inserção na carreira, e o perfil de escola e de turma com que os professores, no Brasil, costumam enfrentar logo nos primeiros anos da carreira: escolas e turmas que tendem a ter em seu cotidiano fenômenos sociais diversos que podem se intensificar quando ainda se está aprendendo a lidar com o fazer pedagógico, e nas condições ilhadas do aporte de outros profissionais da escola, como a não colaboração de uma equipe para dar aporte pedagógico e psicológico.

Partindo de Vaillant e Marcelo (2012), desenvolvimento profissional é também aprendizagem da docência, e por isto, a necessidade e a luta pela valorização de uma formação continuada. Ter um acompanhamento para o início da carreira se mostra importante tanto para as questões pedagógicas, quanto para outros elementos como o acompanhamento à saúde do professor e para o tramite de questões burocráticas e administrativas como parte do ofício do trabalho, e que nos aparecem, e que, no entanto, não são enfatizadas pelas pesquisas apontadas no levantamento bibliográfico realizado.

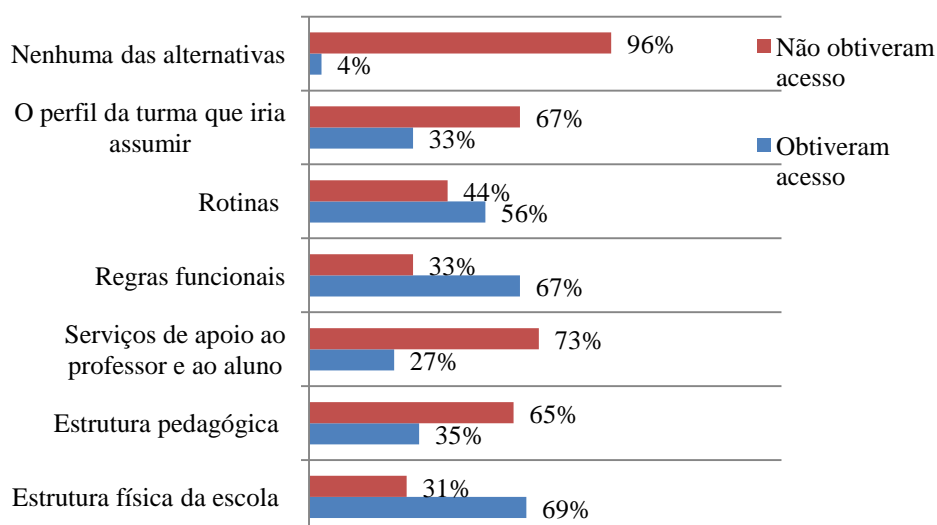
Na fala dos professores entrevistados nos aparecem depoimentos os quais daremos ênfase, por enxergar que elas são necessárias: não pode ser naturalizado professores relatarem do desgaste físico e emocional, principalmente em se tratando de profissionais no início da carreira, ou mesmo que muito lhes parece que entram na escola, como docentes, “na marra”, pois os fatores do cotidiano são intensificados quanto aos enfrentamentos das dificuldades. Os questionários revelam em número que 84% dos professores apresentam como aspecto negativo da profissão o desgaste emocional, contra 61% apontam também ser o desgaste

físico. Os professores ingressantes da SEDF que estão entre os cinco primeiros anos da carreira estão cansados e desgastados. Esse dado revela como fenômeno importante para entender as condições de trabalho, e o impacto que isso causa na qualidade de um ensino-aprendizagem, e possivelmente, justificam a “acomodação” e a “resistência” ao novo, quando falamos que o projeto de escola defendido não se opõe ao que está imanente na escola.

Olhando para o que os questionários nos trazem como dados relevantes para esta pesquisa, 53% dos professores que ingressaram como professores efetivos pelos editais de 2010 e 2013 assumiram a sala de aula logo no primeiro dia de aula, sem qualquer suporte de acompanhamento e contextualização desse professor. Esse fator é ainda interessante ao ser comparado à outra questão que aparece no questionário.

Ao indagarmos quais são as informações repassadas ao professor, em sua chegada a escola, nós temos um dado de que 69% dos ingressantes obtiveram acesso a informações sobre a Estrutura física da escola, se tratando sobre os ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio, entre outros fatores que pudessem aparecer; 35% tiveram informações sobre a estrutura pedagógica, correspondendo ao planejamento curricular ou da escola, as formas de avaliação que a escola adere, o Projeto Político Pedagógico, sobre os encontros pedagógicos, documentos, currículo, etc.; 27% foram informados sobre serviços de apoio ao professor e ao aluno; 67% foram informados sobre regras funcionais como horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares, etc; a 56% desses professores foram repassadas informações sobre a rotina; 33% foram informados sobre o perfil da turma.

Gráfico 12: Informações repassadas ao chegar à escola



Fonte: Questionário/GEPFAPe. Organização: ROCHA, 2016.

Entretanto, queremos chamar a atenção para o número que contradiz ao fator positivo das respostas. Mesmo que corresponda a uma porcentagem que represente menos da metade do total de respostas obtidas, queremos chamar a atenção, alarmando para o fato de que 31% dos professores não foram informados sobre a estrutura física, 33% informados sobre as regras funcionais, 44% não foram informados sobre a rotina da escola. Agravando a situação, 67% de nossos respondentes não foram informados sobre o perfil da turma que iria assumir, 73% não foram informados sobre os serviços de apoio ao professor e ao aluno; 65% não obteve informações sobre a estrutura pedagógica.

E um percentual pequeno, entretanto, bastante representativo de 4% que não teve acesso a nenhuma das informações listadas. Supondo que esses 4% correspondem aos 53% que assumiram a turma no primeiro dia de aula, há de se imaginar sobre quais condições esse professor teve que trabalhar, e as possíveis dificuldades com o ensino dos conteúdos e a relação com a turma, tão veemente apontados nas pesquisas levantadas, como um fator sério a ser considerado no acompanhamento pedagógico. O que nos parece é que a fala de uma de nossas professoras “parece que a gente entra na escola na marra” são demonstrados em número, sobre como o choque de realidade é um fator objetivo e inerente a um projeto de escola que peneira os professores que se mantém na carreira, e os professores que fazem parte do um terço que desiste da carreira, ou mesmo correspondem 43% que querem fazer outro concurso público para sair da SEDF.

Ainda fazendo relação com entre o que os professores respondem nos questionários e o que respondem nas entrevistas, adentramos na relação entre os pares e a equipe gestora. No questionário, ao indagarmos sobre o nível de receptividade dos pares ao se apresentar à escola, entre as variantes péssima, ruim, regular, boa ou ótima, obtivemos um percentual relativamente positivo, ao avaliarem a coordenação, a equipe gestora (diretor e vice-diretor), professores e alunos (sendo estes responsáveis pela porcentagem mais alta), com porcentagens acima de 30% em cada uma das variantes (boa ou ótima). Para a variante regular, o percentual se demonstra relativamente mediano, em relação aos demonstrados positivamente, com um representativo acima de 20%. E para as variantes péssimo ou ruim, nenhum atingiu uma porcentagem acima de 10.

Entretanto, apenas duas de nossas entrevistadas não relataram nenhum tipo de conflito com os pares, dois professores (do sexo masculino) relataram ter uma relação relativamente boa ou harmoniosa, e os outros seis professores relataram ter conflitos com os pares, que variam entre as divergências de técnicas, saberes e competências pedagógicas,

valores morais e éticos, ao passo que entendemos serem fatores ligados ao projeto de escola ou ao fazer pedagógico, por termos professoras relatando a resistência com a técnica nova de ensinar e relatando a possibilidade de haver acomodação por parte dos pares mais velhos. Outro fator alarmante, é que duas professoras chegam a evidenciar em suas falas o assédio por parte dos pares, por conta do tempo de carreira na educação pública, podendo ser ligadas a distância entre idade e ao fato de serem novas na escola. Uma das professoras relata até mesmo a ocorrência de uma professora mais experiente adentrar em sua sala de aula e interferir na relação professor e aluno, por duas vezes.

tinha uma outra na escola [...] percebeu que era nova [...] fui na sala dos professores quando voltei ela tava na minha sala dando bronca nos meninos [...] faz isso comigo e com a outra professora que entrou no mesmo concurso as duas novatas [...] como você é nova na escola tem que ter um jeito ali (Profa. FPED-23, Entrevista, 2015).

uma coisa dentro da SE que é de tirar a gente do sério que você é nova aqui se coloque no seu lugar de novata [...] essas professoras novatas elas querem mudar tudo [...] eu já tentei isso não dá certo (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).

Conforme descrevemos no primeiro capítulo desse trabalho, os professores mais antigos na carreira tem preferência sobre a escolha da escola em que quer trabalhar. Dentro da escola, os professores que tem mais tempo na unidade educativa tem preferência sobre a escolha do turno e da turma que irá trabalhar pelo ano letivo. Outro fator que é costumeiro na escola, é que pela instância do cotidiano e da regulação do tempo em que acontece a reunião coletiva entre os professores, destinada institucionalmente pela SEDF como sendo as quartas-feiras.

Os professores mais antigos tendem a escolher o turno matutino para trabalhar, e obviamente, o tempo de reunião acontecerá no período vespertino. Uma das professoras atribui essa rotina usada como meio de que os professores mais antigos utilizam dessa vantagem para decidir sobre o trabalho e os projetos coletivos, logicamente porque a reunião dos que lecionam pela manhã ocorrerá posteriormente aos que lecionam no período da tarde. Curiosamente e intencionalmente ou não, esse modo sobre como decidir as formas de trabalho coletivo, na visão dos professores ingressantes abre vantagem para quem tem mais tempo de carreira.

Ainda sobre isso, o fato de serem novos na carreira em confronto com quem está há mais tempo aparece com falas de confronto de ideias, de cunho ligadas a questões morais e de valores, ou mesmo porque os professores novos trazem novas ideias e maneiras de ensinar, o que viria a “desestabilizar” o modo de ensinar construído há tantos anos. Ocorre-nos que para

além do conflito inerente ao modo de como se defende o projeto de escola, e com isso, a maneira de lidar com o conhecimento, esses professores mais antigos na carreira, pela fala das professoras, demonstram também já desistido da carreira, quando se escutam falas como *“quando eu entrei eu também queria fazer diferente”* ou *“você ainda está nova, pode mudar de carreira”*.

Os questionários também vai nos trazer que entre uma escala de 1 a 7, os professores e os coordenadores são pares que auxiliam na aprendizagem da docência, com uma nota de grau 5. Entretanto, 47% dos respondentes avaliam em grau 7 a importância do auxílio dos professores para o início da profissão, e 39% também em grau 7 para os coordenadores. Esses dados revelam que o tempo inteiro, a relação entre os pares demonstram contradições que ocorre nas relações entre o aprender a profissão, a sensação de isolamento ou contentamento com o trabalho coletivo da escola, nas divergências e convergências com um projeto de educação, e são relações que vão formando o projeto coletivo de escola, ou que mesmo propiciam para que o contrário aconteça: a não existência de um trabalho coletivo porque não há um trabalho coletivo.

Entre o total dos professores respondentes aos questionários, 77% dos professores dão valor atributivo de muito importante para o trabalho coletivo, na aprendizagem da docência. Isso também nos leva a entender que tanto o valor positivo quanto o valor negativo das relações contribuem para uma aprendizagem. O fato é que, o trabalho coletivo, no modo como ele funciona também propiciará a forma como os professores se relacionam. A entrevista cedida pela professora FPED-30, que revela um sentido-significado Otimista para a construção de um projeto de escola revela a força e contentamento com o trabalho coletivo na escola em que ela está, porque há um projeto coletivo construído pela escola. Ter um projeto de escola se torna importante porque o projeto é quem orienta nas relações entre os pares, e na prática pedagógica dos professores (ROCHA, 2013).

Para o desenvolvimento de um projeto de escola, fica evidente para nós que a participação efetiva ou apática, que demonstra neutralidade e/ou não envolvimento na escola também interfere no trabalho coletivo e na existência de um projeto coletivo de escola: na fala entre os professores entrevistados, o reconhecimento de que a gestão é uma liderança na forma de funcionar o trabalho docente na unidade escolar é importante e influente.

Quando o professor MPED-33 nos relata que *“eu percebi que por mais que estivesse solto na escola que eu tivesse esse sentimento a escola em momento nenhum foi impedimento foi entrave que me impedia tocar algum tipo de projeto muito pelo contrário teve muito espaço”* é possível perceber que a ausência dessa liderança também é provocativa, e pode

culminar em ações positivas de um professor encabeçar e tornar-se líder de um projeto na escola, que aos poucos vai envolvendo outros profissionais e alunos, ou pode reforçar a sensação de isolamento relatado por FBIO-23 e FPED-27, que tocam suas ações pedagógicas sozinhas.

A professora FPED-23 vai nos relatar que a gestão ainda pode reforçar as relações hierárquicas de tempo de profissão, ao fazer observações sobre como a gestão em relação a professores mais antigos na unidade escolar. Mais de um professor ainda relata que a postura da gestão conduz para uma boa ou má estrutura de trabalho e de desenvolvimento de atividades pedagógicas. E ainda a ausência de liderança de uma gestão que faça atividades receptivas, que informe e acompanhe esse professor iniciante, com o cuidado sobre a aprendizagem da docência como a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos são impactos multideterminantes para a constituição de um projeto de escola.

Essas ações entre o ter e o não ter um projeto coletivo de educação da escola, culmina para que professores percebam também se há ou não um projeto de escola na SEDF, que projeto é esse que está posto e em como a estrutura favorece ou precariza as condições do trabalho educativo. Os professores MHIT-26, FEDF-31, MPED-33 e FPED-27 é que vão melhor fazer uma análise sobre a estrutura da SEDF e a relação com o projeto da SEDF vigente, no qual atribuímos ser pelo percurso da formação inicial e continuada que fizeram, e o engajamento militante em espaços políticos.

Essas inferências impactam na relação com a formação política do professor. Se o projeto de escola não atribui em si a formação política e pedagógica do professor, esse ocultamento, leva ao enfraquecimento do trabalho docente e desse mesmo projeto. O projeto é quem amarra e orienta os propósitos objetivos das relações sociais e de trabalho. O projeto carece apresentar dimensões que rompam com as limitações da prática pedagógica, e permita o conhecimento científico escolar fazer relação com o todo social.

Pistrak (2008) afirma que não se pode colocar nenhum problema da educação abstraindo as questões de política geral, o que também culmina sobre a formação dos professores e a aprendizagem da docência, conscientes. Silva (2011) percebe que essa formação consciente não está remetida a qualquer formação, e podendo ser cultivada em três formações conscientes distintas. Apresentamos essas formações de formas distintas, percebendo-as de forma a se complementarem, e fazendo relação com outros pensamentos que embasam a formação política docente. Ambas dialogam entre si, cooperando para a formação de um profissional docente completo – a politização tende a romper com os limites da prática pedagógica, por exercer a ação da reflexão.

1. **Consciência romântica:** forma o homem e a mulher em sua grandeza essencial, como instrumento de transformação social; abordando práticas pedagógicas que transmitem conhecimento;
2. **Consciência sindical:** o trabalho produtivo material se torna ação distante do trabalho do ensino, em que o professorado coopere para a formação de sujeitos produtivos para o mercado. Há a tomada de consciência de sua condição, o que o leva a se inserir na luta pela valorização profissional, mas que não relaciona essa luta à prática pedagógica. Aqui, chamamos a atenção sobre o cuidado preciso para que essa ótica não leve o docente a atuar sob a cultura derrotista, e por práticas profissionais de funcionalidades dimensionadas socialmente – como uma mera obrigação social, sem propósitos objetivos que façam sentido ao professor (FREIRE, 2011).
3. **Consciência política:** usa da prática que se compromete com a realidade, e usa da consciência intelectual, enquanto professor (GRAMSCI, 1995); cooperando para a ampliação da dimensão do papel da política. Neste caso, o docente aprende a fazer uso da política, como uma opção para a sua ação conscientizadora.

E por último, no entanto, uma das vertentes importantes a que queremos falar é sobre a relação com a comunidade escolar como determinantes da condição de trabalho e do sentido político de um projeto de escola: a instituição escolar só existe porque existe atividade humana em sociedade. Se esta não é a razão principal para qual a escola faz destino a seus objetivos, não há razão do porque existir. Logo, as relações que o professor estabelece com a comunidade vão ter relações diretas com o projeto de homem para qual o seu sentido de escola se destina. Não nos cabe discutir se o professor se reconhece na classe trabalhadora ou a reconhece a parte de si, como comunidade carente ou violenta. A essas questões estão os aportes ideológicos e teórico-epistemológicos, os quais já discutimos, e que esclarecem de onde o professor fala e onde ele se reconhece.

Cabe-nos dizer que, concordando com Antunes (2009) que o sentido da vida estabelece uma relação dialética com o sentido do trabalho. Logo, partindo da premissa da escola como trabalho, o sentido que a escola tem para o professor estabelece relações com que ele tem na vida, e vice-versa: isso quer dizer que a forma como o docente olha a comunidade em que a escola está submersa, será a forma em como ele se relacionará com essa escola.

Vamos percebendo que ao enxergar que a comunidade escolar é violenta, e carente de uma educação que lhes atribua valores disciplinadores e morais, então está aí o papel para o qual a escola se destina. O mesmo para uma professora que vê a comunidade como carente, e, portanto, a parte de si, seu projeto de escola se voltará para envolver essa comunidade para

uma possível ascensão social. E um dos caminhos será este: o de enxergar na escola possibilidades da comunidade desenvolver a autonomia para esse progresso. Outro sentido está no fato de que se o professor se reconhece como parte da classe trabalhadora, então, o papel da escola será o intervir na comunidade escolar e munir intelectualmente esses sujeitos, para que eles tenham condições concretas de fazer a disputa de consciência na sociedade e lutar por seus objetivos.

Especificados dados empíricos que aparecem como multideterminantes propositivos e que causam interferências e influências na constituição do sentido da escola como espaço de trabalho, percebemos que o sentido de ser professor e também necessita ser discutido com atenção. A escola forma como homem, indivíduo ou sujeito não apenas o público que a frequenta como alunos, mas também, os profissionais que nela atuam. Estabelece-se assim, uma relação dialética entre o conhecimento como campo de trabalho docente e o professor.

O Sentido de Ser Professor

Como atividade fundamental para a vida, em transformar e (*re*)transformar a natureza, num movimento cíclico e dialético em *ser* e não *ser*; e enquanto existir o homem, existirá o atividade. Enquanto existir atividade, existirá um processo educativo por via do trabalho. É nas relações de trabalho que a existência humana e a aquisição da consciência se dão, entendendo o trabalho como atividade base para também contribuir com um novo tipo de ser.

Partimos da premissa do trabalho docente como produtor de valor, devido às relações do trabalhado assalariado, já que não possui domínio dos meios de produção e prestam serviço a alguém, no caso, ao Estado capitalista. Dialogando com Dal Rosso (2011b), entendemos que o professor atua com o interesse na qualificação da mão de obra, com base nas relações mercadológicas da sociedade capitalista, e que este é quem produzirá diretamente, produção de valor. O docente, como trabalhador explorado e pertencente a uma classe social, compõe um espaço e papel social, que pode evidenciar processos reprodutivos do inconsciente coletivo. A constituição do trabalhador docente é problematizada nas relações sociais de trabalho e formação, por ser uma problemática política da classe trabalhadora, tida como um processo dicotomizado à prática educativa – na sua formação e na sua atuação. Assim, percebemos que

o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de

sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2006, p. 44).

Em Marx, percebemos que são as relações de produção social que vão dar concreticidade a materialidade. Em a Ideologia Alemã, Marx e Engels (2009) edificam a materialidade, da matéria organizada, das atividades humanas, produto de seu trabalho em ação. A matéria é produto do trabalho humano. E fundamental para levantar críticas as relações sociais tais como estão postas historicamente. E a partir da matéria que vira produto, se obtém condições de privatizar a matéria, o trabalho, as produções humanas. Acontece que não somente trabalho e produto material são produzidos pelo homem, como também a constituição da imaterialidade se torna presente, tornadas fonte de valor.

Sob o conceito de que o professor lida diariamente com o trabalho vivo, há a relação direta com o trabalho imaterial. Nas palavras de Amorim (2014, p. 34)

[...] o trabalho imaterial é apresentado como um trabalho sem substância física e que tem sua fonte predominantemente em trabalhos intelectuais que podem estar relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processo de trabalho, ou esmo atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processo de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial.

O próprio Marx (2008) irá exemplificar um caso de produção imaterial, se referindo ao mestre-escola (professor), observando que este trabalha tanto para atuar no desenvolvimento intelectual e cognitivo de seus alunos, como também para enriquecer o dono da escola. Neste caso dado por Marx, o dono da escola torna-se um vendedor do trabalho vivo do professor. Este vende seu trabalho vivo ao dono da escola, lhe dando um retorno produtivo do trabalho imaterial que concebeu. No entanto, em se tratando do professor da escola pública, este produz trabalho imaterial, por lidar com a produção do conhecimento, e com o produto imaterial, por não haver um retorno valorativo direto a um capitalista.

Feitos os esclarecimentos conceituais, adentramos em um embate de que é o trabalho imaterial que ativa e organiza a relação produção-consumo na sociedade, por manter as condições que inovam e permitem a continuidade da forma e das condições da comunicação que nos convence diariamente de nossas necessidades e fetiches provocados objetivamente (ANTUNES, 2009). Sabemos que biologicamente precisamos nos alimentar para nos mantermos vivos. No entanto, nos alimentar com saúde, consumindo produtos da nova disputa do capital entre transgênicos e orgânicos, ou o sanduíche de determinada

multinacional é melhor do que de outra concorrente, são determinantes postas cotidianamente com a ajuda da produção imaterial de psicólogos e profissionais da publicidade e *marketing*. É esse trabalho quem forma e materializa as necessidades, o imaginário, os gostos.

Antunes (2009) discorre que o trabalho imaterial possui uma interseção viva entre o campo da subjetividade do trabalho e o processo produtivo que obriga, frequentemente, o trabalhador a tomar decisões. Dentre as diversas formas que o capitalismo encontra para controlar a autonomia do professor, estão entre elas, formas de colocar professores vigiando uns aos outros, para se cumprir metas estabelecidas pelo próprio estado capitalista, além da ideia da teoria da neutralidade que adentram sobre as discussões legislativas ao trabalho do professor. O trabalho imaterial interage com as relações de produção material. A escola a todo instante coopera para manter uma qualificação da mão de obra do mercado, como também para as produções materiais que entram cotidianamente na escola, como o bom exemplo de domínio do trabalho intelectual, e a produção de valor que rende ao mercado capital (APPLE, 1995): o livro didático.

Assim, a partir das discussões sobre o sentido do trabalho em Antunes (2009), percebemos o quanto o trabalho imaterial e improdutivo afeta na alienação do sentido da escola para o professor. A alienação é a forma com que o capitalismo encontra para manter o controle e a subordinação de seus trabalhadores. No entanto, também é pelo trabalho imaterial e improdutivo que professores podem encontrar o sentido do seu trabalho, e fomentar para a classe trabalhadora, meios de apropriação intelectual para consciência social e condições de luta contra o sistema de produção das relações sociais que aliena o trabalhador. A escolha por esse caminho é árduo, porém, possível. A própria condição que este trabalho encontra de se manter e existir é baseado pelo trabalho imaterial de tantos que nos antecederam e permaneceram conosco, até aqui.

[...] se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo [...] uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 143 e 173)

Assim, a grande ideia que nos surge nesta pesquisa, e que reafirma toda a hipótese lançada por nós até aqui é de que o sentido que o professor dá ao trabalho está ligado ao sentido e a vivência também obtida fora do trabalho. A relação de que estabelece acomodação

ou incomodo com as estruturas da sociedade, com fatores maiores ou menos determinantes na estrutura e superestrutura, e nas relações de produção social é que vão estabelecer a relação com significados e sentido político da escola. E por isto, reforça nossa ideia de que o professor que tem ativamente uma participação, envolvimento e o engajamento político relacionado com sua formação e trabalho, tendem a romper com os fatos como eles estão dados, e procuram romper e quebrar as pseudoconcretidades que mantêm as relações no plano da aparência.

[...] muitas manifestações de revolta contra os estranhamentos ocorreram entre aqueles que foram expulsos no mundo do trabalho e, conseqüentemente, impedidos de ter uma vida dotada de algum sentido. A desumanização segregadora leva, ainda segundo o autor, ao isolamento individual, às formas de criminalidade, à formação de guetos de setores excluídos, até a formas mais ousadas de explosão social (ANTUNES, 2009, p. 133).

Contraditoriamente, o ofício da docência nos aparece dentro do que Marx chama de trabalho estranhado. O “trabalho estranhado” é uma reflexão sobre o lugar do trabalho na composição da sociedade humana, e ao que nos interessa para esta pesquisa, o lugar que ocupa nos significados e sentidos políticos de um projeto de escola. Em acordo com a teoria marxista, está diretamente ligado à subordinação da troca e da propriedade privada no sistema capitalista. Para dar continuidade ao diálogo, é preciso esclarecer a diferença conceitual entre trabalho alienado e trabalho estranhado.

De forma sintética, na obra de Marx (2009), alienação diz respeito à perda de controle ou de domínio do ser humano sobre a produção do seu trabalho, e logo, a produção de sua própria existência. Essa perda de controle se transforma em um elemento, situado historicamente, como impeditivo e até antagônico ao processo de lutas pela emancipação social e retomada do controle do homem pela sua própria existência. Em linhas pedagógicas, a humanidade perde controle de sua existência, quando ela não pode simplesmente “existir” sem um capital financeiro, que lhe forneça o básico.

Logo, se submete as condições controladas de trabalho, que explora sua força e suas capacidades intelectuais de produção e atividade. O professor torna-se alienado ao seu trabalho, quando o centro do seu trabalho, o conhecimento, passa a ser somente alvitre de reprodução intelectual repassada aos alunos, de forma que não se permita a produção e descobertas de novas ideias, conceitos e conhecimento.

O trabalhador deixa de enxergar a própria natureza. E em consequência, não enxerga a síntese contida no objeto que ele próprio produz. A propriedade privada estabelece, então, a

relação do trabalho estranhado, em que este, por sua vez, estabelece a relação criada com a propriedade privada. Um é consequência e fator determinante para o outro, como condição de existência, em uma relação recíproca entre ambos.

O trabalho estranhado tem relação com o que o próprio termo sugere: o trabalho é uma coisa estranha, não pertence à essência do indivíduo, seja de ascendência material/manual ou de procedência espiritual/intelectual, e obviamente, originará a alienação. A consequência direta disso é a propriedade privada: se a coisa não lhe pertence, pela lógica do capitalismo, tal coisa deverá pertencer a outro alguém. Na mesma lógica, só se faz com a coisa que não é sua, o que lhe é ordenado em fazer. O produto não pertence a quem produz, mas a quem lhe paga. Sobre a ótica do trabalho docente, se o conhecimento que o professor ensina não pertence a si ou a sua turma, pertencerá diretamente a quem lhe paga por essa atividade.

Como o conhecimento se encontra no plano abstrato da matéria – embora, a resultante da forma sobre como se trabalha com essa ciência tenha consequências no plano real abstrato e concreto – fica mais difícil a percepção da forma como esse trabalho pode se tornar estranho ao trabalhador-professor. O professor, mesmo trabalhando com o conhecimento, se torna um servo do que produz para se manter. E, sob a luz da ideologia positivista ou do neoliberalismo, conhecimento é poder, mas para quem pode pagar. Nessa perspectiva, se mantém sob o domínio do estado capitalista. Outra relação que o trabalho estranhado causará ao trabalhador é a falsa sensação de prazer com o seu trabalho, o que podemos perceber sobre como se manifesta no plano aparente, ou mesmo a sensação de desgosto, de não reconhecimento e do não prazer em seu trabalho.

Para o trabalho docente, essa ótica se manifesta não na relação direta do conhecimento com o aluno, mas nas instâncias da relação de trabalho. Desta forma, mostraremos duas vertentes do trabalho docente, que aparecem essenciais aqui, para entendermos sobre o sentido do trabalho. Pelos questionários, vamos descobrindo que as relações com prazer estão nas descobertas ligadas ao ofício do conhecimento. 71% dos professores afirmaram ter muito prazer em lidar com o conhecimento, 60% muito prazer em ensinar. 61% relaciona que as maiores descobertas estão na relação com a criatividade pedagógica, 65% na relação do saber com o aprender. Lembrando que de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), Huberman (2000), entre outros teóricos, o termo “descoberta” na aprendizagem no início da carreira está diretamente ligado ao prazer.

Coadunando com estes mesmos dados, 68% dos respondentes afirmam ter nenhuma ou pouca dificuldade em estabelecer relação entre a teoria e a prática. 84% alega ter nenhuma

ou pouca insegurança com o domínio do conteúdo, 73% afirma ter nenhuma ou pouca dificuldade em planejar, organizar e gerir a aula, 82% tem nenhuma ou pouca dificuldade em realizar a seleção do conteúdo, 80% afirma ter nenhuma ou pouca dificuldade com o conhecimento pedagógico, e 68% tem nenhuma ou pouca dificuldade em variar os métodos de ensino. Esta afirmação quantitativa se reafirma nas entrevistas: com exceção da professora FLET-29, nenhum dos outros professores ressaltou em qualquer momento da entrevista dificuldades na relação com os alunos ou mesmo no conhecimento com estes. As respostas que nós temos se mostram afirmativas quanto a relação entre professor e aluno, da valorização da profissão docente pelos estudantes e pela comunidade, de se reconhecer em seus alunos enquanto sujeito, e das diversas preocupações que aparecem nas falas sobre a relação com o conhecimento estar sendo útil para os estudantes e para sua emancipação social, além das palavras e entonações expressadas de preocupação, responsabilidade e afeição com os alunos e a construção do conhecimento.

A hipótese que levantamos inicialmente é que o estranhamento está, então, na relação com outros sujeitos e com as determinantes das condições do trabalho, que vão provocar a perda de sentido de ser professor, e, conseqüentemente, a perda do sentido de uma escola. E a responsabilidade desta nossa hipótese não está diretamente no outro, sujeito e colega de trabalho desse professor iniciante. Mas nas relações objetivas de trabalho estabelecidas, que fazem com que os professores não se reconheçam na sua atividade profissional.

Os núcleos indicadores que nos aparecem em conjunto de todas as conversas que obtivemos com os professores, nos provocam preocupação: quando os professores relatam fatos que levam a uma unidade intitulada “escola estruturada para uma formação alienante”, a princípio, percebemos que ela faz relação sobre as condições de apropriação do conhecimento que são construídas para a classe trabalhadora. No entanto, essa relação se estende também para a formação de professores. Essa percepção não vem quando, no período de greve dos professores da SEDF, em 2015, um professor que tem formação em pedagogia por uma universidade pública e título de mestre pela mesma instituição, desabafa dizendo que a SEDF “emburrece” a categoria do professorado, e que almeja outras formas de continuar sua formação continuada e quem sabe exercer a docência em uma universidade pública.

Quando chegamos a unidades indicadoras que revelam “não faz relação a um projeto de escola – não vê relação de um trabalho coletivo”, “não vê um projeto de escola na SEDF”, “não conhece políticas e programas”, “não estranha a não laicidade da escola (a ideia aparece nas entrevistas relacionadas ao Sentido de Projeto de Escola de Adaptação)”, “recepção está

ligada em aceitar propostas e projetos de aprendizagem” e “relaciona o projeto de escola ao fazer técnico pedagógico” confirmam fragilidades na formação inicial não pensada a partir das condições de trabalho, mas, também, as condições objetivas da formação de professores proposta pelo estado capitalista. Os professores se conhecem no lidar com o conhecimento. No entanto, a forma e o espaço de lidar com esse conhecimento vão se tornando tão limitante e controlada, que o fato de não ter condições materiais e intelectuais de fazer relação com o todo, provoca o estranhamento do trabalho, reconhecida nas unidades e no desabafo desse professor, durante a assembleia da greve dos professores da SEDF, em 2015.

Entre esses fatores apresentado, outras unidades indicadoras também vão surgindo quando a identidade e a valorização profissional docente. Em síntese, elas revelam uma desmotivação em permanecer na carreira. Conforme já apresentamos no primeiro capítulo e novamente, nesse mesmo capítulo desta pesquisa, 43% dos professores que responderam nossas pesquisas almejam realizar outro concurso, e 23% não sabe ou está em dúvida. As justificativas coadunam diretamente com o que nos aparece nas unidades indicadoras: desmotivação em permanecer na carreira pelas condições objetivas de condições precarizadas de trabalho, que se remetem a estrutura física das escolas, a valorização salarial, aos desgastes físico e emocional que a profissão provoca, e a ideia de sofrimento tão presente na profissão. Além desses indicadores, outros fatores são apresentadas nas conversas obtidas com nossos entrevistados: o não reconhecimento nos professores mais antigos na carreira, que se dá pela percepção de uma profissão desunida, ou pelos desgastes obtidos nos embates políticos sobre o pedagógico no cotidiano escolar.

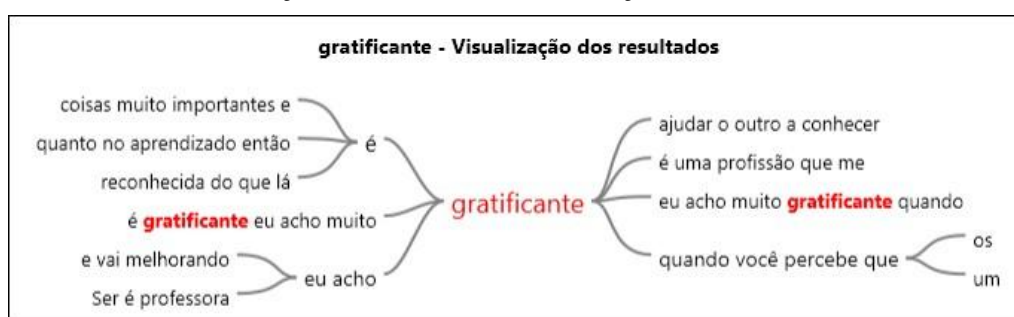
Essa relação de embates com os pares se mostra parte do que o professor relata durante a greve: a secretaria “emburrece” os docentes. Essa fala se confirma quase que nas mesmas palavras, mas de sentido igual, na conversa com as professoras FEDF-31, FPED-23 e FPED-27. Ambas revelam o desgaste em lidar com os pares, e as justificativas pautadas no não estudo, reforçado nas falas de FEDF-31 e FPED-27.

*relação aos pares [...] eles desanimam a gente também [...] eles não são aquela coisa poxa que legal vocês vieram pra somar juntos vamos caminhar [...] eles já estão desanimados desacreditados (Profa. FEDF-31, Entrevista, 2015).
se tenta muitas vezes nas reuniões falar sobre isso usar argumentos mais plausíveis trazer estudos [...] tenta entrar num diálogo e as pessoas muitas vezes colocam uma justificativa que é errada [...] a cultura da escola ele é muito usado pra legitimar posições muito moralista (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).*

Ao jogar a palavra gratificante na ferramenta *NVIVO*, em cima das entrevistas, a ferramenta nos mostra uma árvore de tamanho bem menor, em relação a dificuldade. No

entanto, com dados significativos para esta pesquisa. Conforme mostra a “Ilustração 5: Gratificante – Visualização dos Resultados”, e reforçando a ideia que debatemos sobre trabalho estranhado, e nos fazendo chegar à conclusão de que a permanência na profissão se dá por dois caminhos distintos: pela vocação, em que se aceita missionariamente como um fardo a ser carregado pela escolha profissional, apegando-se à importância social da profissão, e a gratificação que tem na resposta que alunos dão pontualmente sobre o seu desenvolvimento pessoal. Esse caminho é possível de ser enxergado em um projeto de escola da Adaptação e da Reconstrução.

Ilustração 5: Gratificante - Visualização dos resultados



Fonte: *Entrevista*. Organização: ROCHA, 2016.

Ou ainda, a permanência se dá pela militância, pelo reconhecimento da importância social da profissão, mas o qual a luta política formata o sentido de continuar sendo professor, e estabelecer enfrentamentos, estabelecendo outras duas relações: a de ir reconstruindo um projeto de escola, por dentro do sistema, ou o de enfrentamento do sistema capitalista em diferentes vertentes, assumindo-se como classe trabalhadora. Essa militância, embora se mostre com maior clareza em um projeto de escola de mudança, também é possível de ser percorrido na escola da reconstrução, mesmo que não apareça em nossas entrevistas, uma vez que o campo da militância se direciona aos que se engajam por um ideal político de permanência, ou de transformação.

Dialeticamente, percebemos que o sentido do trabalho intervém no sentido da escola, e o sentido da escola constitui o sentido de ser professor. A relação estabelecida entre ambas obedece então a multideterminantes reveladas no acompanhamento da fase da aprendizagem da docência, na valorização e na identidade profissional, na relação entre os pares, no projeto de escola institucional, na gestão escolar, nas estruturas físicas e materiais da escola, na formação e engajamento político e na relação com a comunidade. Estes são componentes influentes dos signos ideológicos e dos significados revelados a nós como o trabalho, a

formação profissional, a condição de trabalho, a ideologia, a mediação, contradição presentes nas relações de produção social, e na totalidade que engloba a escola e um projeto de escola.

O sentido da escola nos foi revelado. Esse mesmo plano sobre o objeto se revela, nos mostra o sentido de se professor presente nesses projetos de escola. Na íntegra, expomos aqui o que cada um de nossos professores relata sobre o que é ser professor:

1. Sentido Político de um Projeto de Escola da Adaptação: composto pelos sentido-significados Tradicional Humanista e Construtivista:

Ser desafiado todos os dias a mudanças em tudo tanto em passar o conhecimento em saber aproveitar o que o aluno tem de bom ou de ruim pra te mostrar e você transformar aquilo em algo que some na vida tanto do professor quanto do aluno (Profa. FEDF-22, Entrevista, 2015).

Eu acho que é viver bons momentos e viver maus momentos acho que é perceber que você plantou uma sementinha e que a pessoa vai mudar e você também vê que seu trabalho resultou em nada mas eu ainda acredito que ser professor é uma profissão muito boa mas que exige muita paciência (Profa. FLET-29, Entrevista, 2015).

Ser professora é eu acho gratificante quando você percebe que um aluno tá num nível vai passando as semanas e o aluno vai desenvolvendo vai saindo daquele estagio inicial e vai melhorando [...] você vai ver o crescimento dele tanto quanto pessoa quanto no aprendizado então é gratificante (Profa. FPED-23, Entrevista, 2015).

2. Sentido Político de um Projeto de Escola da Reconstrução ou de Reforma: constituído pelos sentido-significados Otimista e Reflexivo:

Ser professor é [...] difícil é uma tentativa eterna repetidas tentativas de acertar dessa vez de fazer melhor de alcançar um objetivo (Profa. FBIO-23, Entrevista, 2015).

É gratificante é uma profissão que me traz muita realização e satisfação pessoal e profissional é onde eu me encontro onde eu me realizo sou muito feliz por ser professora (Profa. FPED-30, Entrevista, 2015).

3. Sentido Político de um Projeto de Escola da Mudança ou Revolução: formado pelos sentido-significados Insurgente, Crítico e Interventivo:

Dedicação aprendizado constante paciência luta são várias coisas muito importantes e é gratificante eu acho muito gratificante quando você percebe que os meninos pra além de qualquer elemento curricular formativo eles tão aprendendo a viver e eu acredito que isso é muito importante pra realidade de várias pessoas (Prof. MHIT-26, Entrevista, 2015).

Ser professora é inspirar as crianças para que elas desabrochem o que elas têm de melhor elas são maravilhosas nas suas peculiaridades cada uma eu acho que é você ser esse mediador pra que ele possa descobrir o que ele tem dentro dele de melhor o que ele já tem a gente só media não faz muita coisa por ele caminha a gente ajuda ele nessa caminhada (Profa. FEDF-31, Entrevista, 2015).

Ser professora é lutar é você usar da sua formação pedagógica política por um outro tipo de sociedade e você aliar a questão da produção do conhecimento da divulgação do conhecimento do que você produz [...] ser professora e disputar consciência o tempo todo [...] ser professora é tentar o máximo possível a transformação e não o sentido dessa educação bancária que a gente vive o tempo todo (Profa. FPED-27, Entrevista, 2015).

Ser professor é o profissional da educação que tenta promover essa transformação de forma de dentro do sistema tentando instrumentalizar esses estudantes problematizar as questões com esses conteúdos e que de forma que a gente possa chegar a alguma transformação social (Prof. VBXM24EDF01, Entrevista, 2015).

[...] o que mais me marca nas reflexões de ser professor é como eu lido com meus autoritarismos os meus microfacismos e como eu consigo me perceber no olhar do outro [...] eu estou aqui pra ajudar ele a pensar nas suas condições de vida [...] eu acho que ser professor é um pouco aprender junto aprender a conviver (Prof. MPED-33, Entrevista, 2015).

Em cada, de acordo com cada projeto de escola posto, há um prazer revelado em lidar com o conhecimento. O conhecimento está ligado diretamente a função da escola. Ao longo deste trabalho, também nos foi perceptível que o conhecimento como campo de trabalho docente se torna uma instância que gera significado ao sentido político da escola. Lidar com o conhecimento é um ato político. E, portanto, torna fundamental haver princípios que embasem a aprendizagem da docência, no trabalho e no caráter político que o lidar com o conhecimento e com a pedagogia tem em si.

Em síntese, ser professor revela palavras chaves entre aproveitar o bom e o ruim, aprender a viver junto com outros sujeitos, realizar inúmeras tentativas e acertos. É trabalhar com o conhecimento. É fazer o trabalho e a disputa de consciência. O que a pesquisa nos revela é que independente do sentido político atribuído a escola, ser professor é difícil diante das condições objetivas de trabalho que estão postas. Um desafio constante. Basta a nós encará-lo, porque a luta nos pertence, e ela é pedagógica e nos constitui cotidianamente.

Para Iniciar Outra Conversa: sobre gênero e trabalho docente

A pesquisa revelou um aspecto importante em relação ao projeto e sentido da escola e as questões de gênero. A feminilidade, a maternidade e as práticas de cuidado se revelaram rearranjadas contextualmente e particularmente por cada professora. Os dados revelam que, num campo tido como "feminino" o projeto de feminilidade e submissão é coerente com o

sentido atribuído à escola e a sua função. Hypólito (1997, p. 71) faz destaque à condição do trabalho docente, em que “a mulher se encaminha para uma situação profissional que reforça os aspectos opressivos da condição feminina, ocupa espaços do mundo público [...] e começa a construir formas de participação política e cultural, mais amplas”. Atribuímos a esse fenômeno como resultante das relações de produção social e histórica, que adentram o campo escolar, revelando questionamentos importantes para os conflitos enfrentados no trabalho docente, que envolve as relações de gênero.

O professor homem não tinha seu *status* de gênero ou profissional prejudicados, mas, pelo contrário, gozava de privilégios. A estrutura do sistema tende a reproduzir a feminização também para professores homens, mas essa feminização não necessariamente é lida dentro da área como ameaçadora à sexualidade; pelo contrário, o "cuidado" masculino é ressignificado e benquisto para a prática pedagógica do professor no interior do sistema. Dessa forma, o "cuidado" é uma prática central para o entendimento do gênero que também ganha visibilidades e leituras diferentes quando exercidos por homens ou por mulheres. Além disso, tais relações permitem o masculino se afirmar frente a um projeto de escola. Aqui, influências estéticas físicas, como o timbre da voz, a postura corporal, a altura dos sujeitos se torna determinantes nas formas como as relações vão se dando.

Como sistema institucional as escolas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2006, p. 24).

Coincidentemente, dois de nossos professores trabalham na mesma escola. A fala revelada pela professora demonstra conflitos e o cuidado em não permitir que as tensões do trabalho influenciem na relação pessoal. O professor revela ser relativamente boa a relação entre ele e seus pares, e elogia a integração do corpo docente. O que as falas demonstram são contradições que aparecem na relação entre pares e nas possibilidades de um trabalho coletivo, refletidas pelas relações gênero, historicamente dadas e historicamente localizadas, pelo processo de feminização do trabalho docente (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1997).

Em outras falas, explanadas e analisadas neste mesmo capítulo, há tensões entre os pares reveladas como práticas que beiram à relações tênues entre a disputa por espaço e o assédio moral-profissional, entre professoras experientes e professoras iniciantes. Esses fatores podem ser relacionados com o próprio processo histórico de submissão da mulher ao

homem, que se estende das relações familiares e domésticas para o campo do trabalho produtivo, quando a mulher passa a fazer parte desse universo.

Nesse contexto, as relações de opressão e submissão não se findam com o campo do trabalho docente majoritariamente feminino. Mas reproduz a relações de produção e reprodução humanas, que naturalizam a competição e as opressões entre mulheres e a experiência do trabalho. São reflexões explicadas, inclusive, numa proposição de controle do trabalho docente e do trabalho feminino. Esse fenômeno reproduzido nas escolas nos permite entender que “[...] à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho” (HYPÓLITO, 1997, p. 21). Uma categoria de trabalhadoras se mantém alienada sobre seu potencial de trabalho na instância política e social, mantém sua atenção na competição e perde tempo e espaço para a unidade de uma classe com possibilidades em realizar uma disputa social contra o estado das opressões e das desigualdades sociais.

Tal temática não foi aprofundada, mas aparece como uma instigante pesquisa sobre gênero na escola nos incita a refletir sobre o projeto de escola que são inevitavelmente inscritos por gênero e por uma rede de outros marcadores sociais que, muitas vezes, passam despercebidos. Para este campo do conhecimento, questionamentos para um próximo diálogo nos são apontados, por se aproximarem com o debate das relações de produção que estabelecem conflitos entre oprimidos e opressores.

Com base em Freire (2011) e Hypólito (1997), é possível entender que os conflitos entre o viver junto em um espaço da escola requer atenção especial para a condição da feminização da profissão, mas também o olhar nas relações de opressão que surgem pelas escalas hierárquicas que estão socialmente estabelecidas. Nesta pesquisa, a partir das falas de nossos participantes, essa hierarquia se estabelece entre gestão e professores, e entre professores experientes e professores iniciantes. Há ainda muito diálogo para se estabelecer entre a formação política docente e a construção coletiva de um projeto de escola.

Para Iniciar Também Esta Outra Conversa: sobre violência e o trabalho escolar

A prática no cotidiano escolar nos leva a acreditar, a partir da fala de nossos sujeitos colaboradores, que a ociosidade comunitária é um fator que leva crianças e adolescentes a estarem cotidianamente expostos à violência. O direito negado ao esporte, ao lazer, saúde, e à cultura; um não acompanhamento da saúde física e psicológica familiar, a sobrecarga,

superexploração e o fetichismo a qual as famílias estão expostas pela base estrutural econômica, as relações de mercantilização e adoecimento das pessoas, entre outros aspectos, são fenômenos sociais provocados pelo capitalismo, e que perpassam os muros da escola, transportados por alunos e professores.

A diferença entre as proposições apreendidas no fenômeno da violência, estão diretamente relacionadas à forma como o sentido da escola vai se formando, e, ao que entendemos, poder ser uma escolha de projeto de sociedade, e sobre como entende e trabalha essas escolhas. A partir de nossa visão, coadunamos com o pensamento de Chauí:

é das relações sociais que precisamos partir para compreender os conteúdos e as causas dos pensamentos e das ações dos homens e por que eles agem e pensam de maneiras determinantes, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las [...] de compreender a própria origem das relações sociais e de suas diferenças temporais, em uma palavra, de encará-las como processos históricos (CHAUÍ, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, entendemos que os processos históricos é a realidade como ela ocorre é resultante de relações econômicas, políticas e culturais, sendo estes próprios fatores da história. Ainda usando as palavras da autora, utilizaremos de seu exemplo sobre a compreensão da família a partir de um aporte ideológico:

Assim, por exemplo, na ideologia burguesa, a família não é entendida como uma relação social que assume formas, funções e sentidos diferentes tanto em decorrência das condições históricas quanto em decorrência da situação de cada classe social na sociedade. Pelo contrário, a família é representada como sendo sempre a mesma (no tempo e para todas as classes) e, portanto, como uma realidade natural (biológica), sagrada (desejada e abençoada por Deus), eterna (sempre existiu e sempre existirá), moral (a vida boa, pura, normal, respeitada) e pedagógica (nela se aprendem as regras da verdadeira convivência entre os homens, com o amor dos pais pelos filhos, com o respeito e temor dos filhos pelos pais, com o amor fraterno). Estamos, pois, diante da idéia da família e não diante da realidade histórico-social da família (CHAUÍ, 2008, p. 81).

O conceito de família não está dado. Ele foi construído. Assim como o conceito da participação da família na vida escolar, e sob o que lhe cabe como responsabilidade da educação da criança e do adolescente, também cabe a um aporte ideológico. A forma como se entende, lida e age diante do fenômeno da violência, submetido a suporte epistemológico do próprio entendimento do que seja violência, e sobre a quem cabe cuidar desse fenômeno social, e quais métodos utilizarem.

Pelo sentido da escola com um projeto de Adaptação e o de Reconstrução, o entendimento é de que há uma formação educativa de que as famílias não tem dado conta

dessa pendência, e assim, surge como uma demanda para a escola, que também lida com a formação educativa da criança. Entretanto, como trabalhar a violência é entendido de uma forma diferente: na primeira, a opção será pela disciplina e pela construção dos valores e da moral. Na segunda, o valor e a moral vão ser constituídos por um projeto de escola que concebe um cidadão autônomo e Reflexivo das ações que toma.

Na escola que tem um projeto de sentido de Mudança, há uma compreensão historicamente localizada, sobre quem são essas crianças e adolescentes, sobre a comunidade na qual a escola está inserida. A partir dessa perspectiva, o conceito de família e de violência ainda é mantido, porém, não encontrará resistência em desconstruí-lo ao entender sob uma ótica crítica, quais são os conceitos que estão postos. A ação para combater a violência se dá pelas noções de direitos humanos, onde cabe um respeitar o outro, no viés da democracia, na desconstrução das relações de classe, gênero e raça que estão postos, e na disputa de consciência: se arma esses sujeitos culturalmente e politicamente, para que estes possam quebrar barreiras sociais e as formas sobre como as enfrentam.

O que estamos afirmando é que violência é um termo simbólico carregado de ideologia, mas também de concepções sobre como o fenômeno se concretiza no cotidiano do trabalho escolar. Desta forma, é preciso definir a violência escola, buscando compreender como ela é socialmente construída.

A violência institucional que os próprios alunos suportam através da maneira como a escola os disciplinam [...] é uma violência da escola. [...] a violência na escola é aquela que acontece dentro da instituição, provocada por agentes externos [...] violência à escola, caracterizada por depredações do espaço escolar ou dos agentes que a ele pertence como professores (LONGO, 2015).

Assim, a forma sobre como se lida com a violência e as variadas formas de violência, e como se relacionam entre si, também seguem a um cerne ideológico e de consciência social, ou mesmo de classe que perpassa o projeto de escola e de sociedade.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1995, p 118).

O que está claro para nós é que, historicamente, a escola negligenciou o aspecto afetivo e emocional do aluno. Na atualidade, há inúmeras discussões acadêmicas e populares de que a escola não deve e não pode mais ignorar esses aspectos, para lidar com a criança. No

entanto, mesmo que a instituição escolar consiga trabalhar a partir das feições afetivas, na relação entre escola (professores, gestão, equipe de apoio) e aluno, é possível ver a permanência visionária de que o problema está no sujeito, e não nas relações sociais estabelecidas, e que nos violentam diariamente. Para lidar com a violência se aponta para o que está socialmente dado, reproduzindo métodos que resolvem as situações, numa medida imediata: o castigo disciplinador pelas bases do moralismo e dos valores socialmente constituídos, pelo mérito sobre como se comporta e participa das atividades propostas, pela advertência ou transferência do aluno de instituição. Em casos mais complicados, a própria intervenção militar se torna um meio disciplinador. A ação pedagógica e política que nós insistimos o de concernir com o diálogo e na participação ativa desse aluno no cotidiano escolar sobre as práticas políticas e pedagógicas, de uma escola construída pela e para a classe trabalhadora.

PRA FINDAR ESSA CONVERSA POR HOJE

*Na luta classes,
Todas as armas são boas:
pedras,
noite
e poemas.*

Paulo Leminski

Com toda a certeza, esta conversa não finda aqui. Conversa séria prevalece, permanece. Abre vertente para tantos outros assuntos que implica o espaço da escola. Este espaço tão querido, tão importante, arraigado de sentidos. E em nossa visão, o sentido de fé e esperança na sociedade. Conceber um projeto para a transformação social. O transformar é um signo ideológico, e dá a entonação para ter um diferente significado que perpassa contextos históricos, mediações, contradições, e gente. A escola, como espaço propositivo para as transformações sociais implica em si sentidos políticos e pedagógicos, construídos por signos e significados historicamente localizados.

Nesta pesquisa, nos propomos em entender o professor na condição da aprendizagem da docência, entre o processo de transição da condição de aluno para a condição de professor. A partir de estudos mencionados como base teórica e na empiria em que esta pesquisa chega, há uma série de fenômenos particulares a esta etapa da carreira que têm de ser entendidos e compreendidos. Uma delas, é o projeto de escola em que, profissionalmente, vão constituindo o trabalhador docente.

O nosso olhar buscou compreender a formação política e pedagógica do professor iniciante, em meio à multideterminantes que vão se revelando nas condições de trabalho, nos aportes ideológicos e nas experiências vivenciadas durante o processo de formação inicial. Esses processos também permeiam a função defendida para a instituição educativa. Entender o sentido do projeto de escola para o professor iniciante é propiciador para um projeto de inserção de professores à carreira docente.

Nesse sentido investigativo, esta pesquisa apontou para premissas de que o professor reconhece na profissão um caráter de importância social, atribuindo sentidos políticos ao projeto de escola pública. A partir dessa ideia, o trabalho nos esclarece a importância em haver um projeto de escola que oriente a prática política pedagógica do trabalho individual e do trabalho coletivo. A partir dessas compreensões, percebemos que em menor ou maior grau de esclarecimento, o professor é parte de um projeto político de escola, compostos por signos, significados e sentidos basilares e orientadores na constituição da função da escola e do

docente. Ter um projeto constituído tanto individualmente quanto coletivamente se torna importante, para dar base ao sentido do trabalho e aos objetivos da escola.

Em nossa busca em uma revisão da literatura, percebemos a ausência de pesquisas que busquem entender possíveis relações entre o professor iniciante e o projeto de escola. Dentre o quantitativo de pesquisas levantadas, há uma ênfase no fazer docente, mas há uma incipiência sobre quais são os elementos que orientam e constituem a prática da atividade docente. Refletir a prática docente requer um movimento dialético entre a teoria, a ideologia e a práxis, envoltos por um trabalho individual e por um trabalho coletivo que compõe o campo da educação.

Essa lacuna de uma formação para a *práxis*, percebida em nosso olhar, na formação inicial e na aprendizagem da docência no início da carreira, nos levam a acreditar na emergência em se pensar a educação escolar a partir do trabalho do professor, em sua totalidade. E evidenciamos que, pensar e construir um projeto de escola é parte desse ofício, e da atividade profissional.

Em linhas gerais, podemos atribuir que esse fator – a condição do trabalho docente – em sua concretude e essência, é mediador e determinante para os dados numéricos que a pesquisa revela: um terço dos professores desiste da profissão antes mesmo de tomar posse. Outro um terço desiste no período de início da carreira. Dentre os que permanecem, os dados revelam que há uma grande incidência de profissionais que almejam realizar outro concurso, justificado pelo desinteresse na profissão ligado às questões de desvalorização profissional, condições de trabalho e desgaste físico e emocional.

Nesta pesquisa percebemos que há uma contradição com os dados que obtivemos em relação à empiria que as pesquisas brasileiras têm chegado, sobre o exercício profissional: o fator de maior dificuldade não está ligado ao lidar com o conhecimento, mas sim, com as condições de trabalho e com as veemências em que a atividade coletiva acontece, e a ausência de um programa que acompanhe e auxilie o professor em instâncias pedagógicas, psicológicas e burocráticas, pertencentes ao trabalho coletivo. A empiria de nossos questionários nos revela que o lidar e trabalhar com o conhecimento tem sido um fator ligado ao fenômeno das descobertas e do prazer da docência.

Desta forma, percebemos que as dificuldades, o choque de realidade e as descobertas da fase inicial do ciclo da carreira são, também, compostos pelos sentidos atribuídos a escola. Se ela tem sentido de Adaptação, Reconstrução ou Resistência, e em como o trabalho coletivo é desenvolvido, reflete em aportes políticos e pedagógicos da aprendizagem da docência e do sentido da profissão.

Percebemos que a condição de trabalho é uma determinante importante que constitui significados e sentido para um projeto de escola. A condição de trabalho é composta por multideterminantes, percebidas por nós, nos dados empíricos a que chegamos, como sendo a existência ou a falta de um programa de acompanhamento ao início da carreira. Também é parte desta composição a valorização profissional, a relação com os pares e com a gestão escolar, o projeto de escola da SEDF, a estrutura física e material da escola e a relação com a comunidade escolar.

No conjunto que forma a totalidade dessa pesquisa, a condição de trabalho, a formação inicial e continuada, o engajamento político em diversos espaços e o aporte ideológico são significantes importantes para a constituição de um sentido político atribuído a escola. A partir da fala dos professores, chegamos a sentidos subjetivos – entendidos por nós como parte de relações objetivas e subjetivas, do sujeito como ser social – revelados como Tradicional Humanista, Construtivista, Otimista, Reflexivo, Insurgente, Crítico e Interventivo.

O sentido Tradicional Humanista assume uma perspectiva da escola disciplinadora, e humanista por conceber a função da escola como formativa do homem conservador da moral e de valores sociais, historicamente constituídos. O sentido Construtivista, por sua vez, é orientado pelo aporte teórico que dá nome ao sentido da escola, em inovar a educação. No entanto, conserva os valores morais atribuídos como base na educação humanista. Estes dois sentidos atribuídos à escola são percebidos, então, como constituintes de um projeto de escola para a Adaptação social. Esse projeto de escola atribui como função a formação do homem como indivíduo, com papéis sociais distintos, contribuindo para um projeto progressivista de sociedade, e, portanto, manter a ordem do capitalismo.

Os sentidos percebidos como Otimista e Reflexivo andam em linhas tênues, por ambas atribuírem a escola a função de formar o cidadão como indivíduo ativo na sociedade. Entretanto, o sentido Otimista mantém um teor conservador construído socialmente e o teor de uma cidadania protagonista nas decisões coletivas, enquanto que o sentido Reflexivo se diferencia para uma ação cidadã que reflete sobre os fenômenos e as ações sociais. Desta forma, estes dois sentidos fundamentam e são embasados de um projeto de escola para a Reconstrução ou Reforma social, de um indivíduo cidadão que faça leituras críticas para a transformação social. No entanto, essa transformação não rompe com as estruturas de produção e reprodução. As reformula, visando melhorar a sociedade.

O sentido Insurgente trabalha para transformar a função da escola, atribuindo à instituição o papel de emancipar humanamente a classe trabalhadora, transformando o conhecimento em base formativa para que o sujeito tenha condições de fazer disputas

políticas, econômicas e sociais, na perspectiva de construir outra escola e outra sociedade com e para os trabalhadores. O sentido Crítico assume uma cidadania crítica, visando a formação para a emancipação da classe trabalhadora, com características assumidas como bem próximas ao sentido Insurgente. O sentido Interventivo reflete também um papel de emancipação dos sujeitos-cidadãos, de forma que condicione a função da escola a intervir cotidianamente na comunidade a que atende, se preocupando com ações que envolvam o coletivo no trabalho escolar.

Este três sentidos são dialeticamente fundamentados para um projeto de escola para Mudança ou Revolução social. Esta perspectiva de escola caminha na resistência aos projetos fundamentados para a Adaptação e Reconstrução ou Reforma da sociedade e da formação humana. O sentido atribuído nesse projeto está o de emancipar a classe trabalhadora e construir um projeto de sociedade progressista, assumindo um papel de luta contra a hegemonia capitalista. O papel da escola está em problematizar as estruturas e superestruturas da sociedade e transformar as relações de produção e reprodução social, política e econômica.

A análise da gênese, do desenvolvimento, da estrutura e da função que constituem um sentido político de escola, nos leva a entender que refletem diretamente no sentido de ser professor e exercer o ofício da docência. Trata-se então, de constituir, também, sentido ao trabalho. Dialeticamente, o trabalho constitui o sujeito social e profissional, e a forma como lida com as adversidades da atividade docente, das descobertas e das dificuldades do início da carreira. Desta forma, também constituem uma ação profissional dos professores em se adaptar a escola e as multideterminantes que carregam o cotidiano escolar, ou de agir para reconstruir ou reformar a instituição educativa. Ambas as ações em adaptar e reconstruir a escola assumem perspectivas progressivistas. E, em outra vertente, o professor assume uma postura de resistência, e age para a mudança social e para uma revolução contra-hegemônica. A mudança assume uma concepção progressista.

Entretanto, o fenômeno da intensificação do ofício docente, acendidos pelas multideterminantes presentes nas condições de trabalho e no sentido da escola. A intensificação do trabalho, resultantes dos processos de produção das relações sociais, do sistema capitalista, tem adoecido até mesmo os profissionais que trabalham pelo projeto de continuidade que está posto em manter a função social da instituição educativa. Fator este que nos leva a perceber que o capitalismo não se interessa nem mesmo em fortalecer os profissionais da educação para manter o seu sistema educacional e projeto de escola.

Essa concepção nos faz perceber que o capitalismo não precisa agir para uma formação política-pedagógica, em que o professor tem apropriações teóricas e

epistemológicas, que dão entendimento para trabalhar com o conhecimento. O que demandam são de professores reprodutores das bases econômicas e sociais. E por isso o não investimento a valorização da educação e dos profissionais da educação. Ou seja, um não investimento em um trabalho para a aprendizagem da docência, que faça a relação da teoria com a práxis.

Essa concepção capitalista em constituir a escola se torna uma base que não admite convergência entre os professores, para uma construção coletiva da escola, atribuída de sentidos políticos que estejam claros. As divergências tornam-se abismo entre professores, atribuídos a diferenças ideológicas, e por fatores de diferença de idade, tempo de carreira e gênero. A resultante está na desistência da carreira. Aos que resistem, estão expostos ao adoecimento psíquico, emocional e físico. O cansaço emocional e físico são apontados em nossa empiria, como uma das maiores sobrecargas do trabalho docente.

Como defesa de um trabalho coletivo, percebemos que nossa luta tem que caminhar para uma formação de professores, que o aproprie teórica e ideologicamente. Assumimos uma perspectiva de oferecer suporte para que o profissional perceba como as relações de produção e reprodução social emana sobre a sua prática e sobre a sua condição de trabalho, na essência, na aparência e nas relações abstratas e concretas. Independente ao projeto de escola que o professor defenda e trabalhe, é direito desse professor ter uma formação que se aproprie dos fenômenos que inferem e constituem o sentido da escola. Defendemos uma luta para que o professor tome ciência de manter-se estudando, no passo da resistência. E resistindo para que este sujeito profissional torne-se intelectual do objeto com que trabalha: o conhecimento.

Queremos fechar esta nossa conversa, então, de modo ousado, afirmando que utópico não é somente o projeto de escola para a mudança. Mas sim, e talvez muito mais este, o projeto de escola que não rompe com as estruturas sociais. A base do sistema capitalista não tem interesse em romper com as relações de reproduções sociais e nem com um famigerado fetichismo econômico, que mantém a sociedade consumindo e alimentando o mercado de produção de objetos. Utópico é se apropriar de elementos que constituem o sentido da escola da mudança, lançando uma formação para a cidadania *autônoma*, do sujeito moralmente valorizado e educado, *que ascende socialmente*, pelo esforço individual. Quando, na verdade, o neotecnicismo presente em um projeto de escola progressivista adoce o professorado, e não lhe permite ser intelectual da sociedade, e de viver o *bem estar social*. Do mesmo modo, não trabalha para boas condições de funcionamento da escola. Isso significa dizer que não age para que todo cidadão tenha acesso a todas as comodidades que o capitalismo oferece, aos que se esforçam, no papel que lhe é atribuído socialmente.

Aos professores que assumem um projeto de escola para a transformação social, e, em especial, os que agem para a emancipação da classe trabalhadora, nos resta dizer que estamos juntos nessa empreitada. Muitos foram os que resistiram e lutaram. Tantos outros morreram para que chegássemos aqui. Ai de nós querermos desistir. Ai de nós não querermos mais lutar. A nós, nos resta sermos esperançosos, resilientes, revolucionários. Utópicos e sonhadores. Compor nosso projeto de escola de sentidos que nos dê premissas de ser professor. A luta é nossa. A luta é pedagógica e nos constitui.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Rev. Bras. Est. Pedag. Brasília**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda M. J.; SOARES, Júlio R. A Formação de uma Professora do Ensino Fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica formação de professor. In: **Revista ABRAPEE**. v. 12, n. 01, p. 221-234, jan./jun. 2008.

AMBROSINI, Tiago F. Educação e Emancipação Humana. Uma fundamentação filosófica. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012.

AMORIM, Henrique. **As Teorias do Trabalho Imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx**. In: **Caderno CRH**. Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. (Org.). **Riqueza e Miséria no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. (Org.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.

ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M (Orgs.). **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2010.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

BAKUNIN, Mikhail. A educação Integral. In: MORIYÓN, Félix G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BARROS, João P. P.; et al. O Conceito de “Sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. In: **Rev. Psicologia & Sociedade**. n. 21, v. 2, p. 174-181, 2009

BASSO, Itacy Salgado. Significado e Sentido do Trabalho Docente. In: **Cad. CEDES**. Campinas. v. 19, n. 44, abr. 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. BAUMAN, 2004.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Ed. BAUMAN, 2001.

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Legislação: **Lei 9394/96** (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 1996.

_____. **Lei nº 8.112/90** de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>

BRAVERMAN, H. **Trabalho Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Ruth R. Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Relações com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o Sentido da Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Shirleide P. S. **A Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino de Recife. 2012. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. Pensamento Pedagógico na Formação do Pesquisador em Educação. In: SILVA, Maria Abádia; CURADO SILVA, Kátia A. P. C. (Org.). **Pensamento Político e Pedagógico na Formação do Pesquisador em Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

_____. Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

_____. **Professores com Formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia**: Realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. Universidade e Escola de Educação Básica: lugares formativos, possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, Célio; SILVA, Maria Abádia; VIEIRA, José. (Orgs.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: _____ (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 17-28.

_____. Teoria do Valor e Trabalho Produtivo no Setor de Serviços. Dossiê. In: **Caderno CRH**. Salvador, v. 27, n. 70, p. 75-89, jan./abr. 2014.

DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho Docente, Controle e Intensificação. Câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 113-134.

DEWEY, John. A pedagogical experiment,. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. **Early works of John Dewey, v 5**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1896. p. 244-246. (Collected works of John Dewey).

_____. **Como Pensamos**. Como se relaciona o pensamento Reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução de Haydée de Camargos Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. Lettre de John Dewey à Alice Dewey, 1er novembre 1894. In: **Dewey Papers Morris Library**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1894.

DIAS JR. Marco J.; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ontologia, Ideologia, Currículo e Violência Subliminar: relações e contradições no processo de (de)formação. In: SCAREL, Estelamaris B. et al. (Orgs.). **Educação, Sociedade, Subjetividade e Violência**. Goiânia: Editora América, 2015. p. 77-110.

DISTRITO FEDERAL. **Lei complementar nº 840 de 23 de dezembro de 2011**, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal, das autarquias e das fundações públicas distritais. 2011.

_____. **Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007**, dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. 2007.

_____. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**, Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal. 2013.

_____. **Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013**, dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

_____. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha. A Formação do Sentido e da Identidade na Visão Bakhtiniana. In: **Cadernos de Letras da UFF**. N. 34, p. 181-206, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2010

_____. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876. Edição Ridendo Castigat Mores. 1999.

ENGUIITA, Mariano. A Ambiguidade da Docência: entre profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991. p. 41-61.

FÁVERO, Osmar; e SEMARARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FORTES, Maria Carolina. **Teorias da Educação**: qual teoria da educação fundamenta meu cotidiano docente? In: Revista Educação por Escrito. PUCRS, v. 3, n. 2, dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti; Líllian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREITAG, B. Aspectos Filosóficos e Sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-piagetiano. In: GROSSI, E. P.; BORDIM, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano**: um novo paradigma de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 26-34.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. In: Rev. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. A reforma do Ensino Superior no Campo dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**. Ano XX, n.68, Dez/99.

_____. Trabalho, Relação Teoria - Prática e o Curso de Pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

FREITAS, Luís Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE – Diretrizes para avaliação e regulação da

educação nacional, em fevereiro de 2011. Disponível em
<www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1988.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A contribuição da Pesquisa na Formação Docente. In REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. In: GAMBOA, Sílvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. Ed. Edições Loyola, 1997.

GÓES, Maria Cecília.; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, Significado e Conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. In: **Rev. Pró-Posições**. v. 17, n. 2, mai./ago. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Fundamentos Bakhtinianos para a Análise de Enunciados Verbo-Visuais. In: **Rev. Filol. Linguíst. Port.** n. 14, p.235-246, 2012.

GUEDES, André Dumans.; et al. Para “Compreender” o Discurso: uma proposição metodológica de inspiração bakhtiniana. In: **Anais do XII Encontro Nacional da ANPUR**. Belém/PA, mai. 2007.

- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.
- HOBSBAWN, Eric. **Como Mudar o Mundo: Marx e o marxismo**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.
- HUWS, Ursula Elin. Vida, Trabalho e Valor no Século XXI: desfazendo o nó. In: **Caderno CRH**. Salvador, v. 27, n. 70, p. 13-30, jan./abr. 2014.
- HYPÓLITO, Álvaro M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.
- _____. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.
- LESSA, Sérgio. **A Ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.
- LIMA, Licínio C. **Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Márcio A. C. A Concepção de Prática no Pensamento de John Dewey. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o Sentido da Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 227-246.
- LONGO, Monique Marques. **“Professora, Fala Alguma Coisa Boa da Educação pra Gente, Por Favor”**: o impacto da violência escolar no cotidiano e na formação docente. In: 37ª Reunião Nacional da ANPed. Florianópolis, out. 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- MARQUES, Maria Celeste Said. Bakhtin: apontamentos temáticos. Porto Velho, RO: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2004.
- MARTINELLI, M. L. **Notas sobre mediações**: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. Serviço Social e Sociedade. n. 43. 1993.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política** [Vol. I, capítulo V e VIII; Vol. II, capítulo XIV]. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução de Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para a Questão Judaica**. Tradução de José Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital e Salário, Preço e Lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. Introdução de Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **O Trabalho e a Identidade Política da Classe Trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Estrutura e Formas de Consciência II: a dialética da estrutura e da história**. Tradução de Rogério Bettoni; Revisão técnica Caio Antunes. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura e Formas de Consciência: a determinação social do método**. Tradução de Luciana Pudenzi; Francisco R. Cornejo; Paulo C. Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; e TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de

(Org.). **Illuminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NADAL, Beatriz Gomes. A Escola e sua Função Social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciais: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mónica E.; FELDFEBER, Myriam. (Orgs). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PAPI, Silmara O. G. **Professoras Iniciais bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado, PUC-PR: Curitiba, 2011.

PAPI, Silmara; MARTINS, Pura Lúcia. **As Pesquisas sobre Professores Iniciais: algumas aproximações**. In: Educação em Revista. v. 26, n. 02, 2010, p. 39-56.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: 1975.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular: 6ª reimpressão, 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Deise Ramos. **O Impacto dos Movimentos Sociais na Formação e Atuação Docente: construções dialógicas para uma educação emancipatória e libertária**. 2013. 144f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Cenilza P.; BARRETO, Robério P. Formação de Professores como Compromisso Político. In: **Revista Metáfora Educacional**. Versão *on-line*, n. 10, jun./2011.

SANTOS, Francisco de Araújo. **O Liberalismo**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SANTOS, Vinicius O. **Trabalho Imaterial e Teoria do Valor em Marx**: semelhanças ocultas e nexos necessários. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14; n. 40; pp. 143-155, jan/mai. 2009.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 227**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855>. Acesso em agosto de 2014.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparinam 2007.

SHIROMA, Eneida. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Guilherme G.; NETO, Vicente M. Um Estudo sobre a Formação Política de Professores de Educação Física. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 859-873, jul./set. 2012.

SILVA, Jefferson Ildefonso. Determinantes Sociais e Políticos na Formação do Professor. **Revista de Educação Pública**, Campo Grande - MS, n.15, 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Silva.html>>. Acesso em: 04 de abril de 2011.

SOUZA, Solange J.; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. A Pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. In: **Rev. Bakhtiniana**. São Paulo, n. 7, v. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

STENHOUSE, L. **Investigación y Desarrollo del Curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, Maurice e LESARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de Professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. In: WESTBROOK, Robert B. (et al) (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

TONET, Ivo. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. In: **Revista de Educação AEC**. n. 143, p. 66-78, abr./jun. 2007.

VEIGA, Ilma; e VIANA, Cleide (Orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2010.

VIANA, Nildo. Naturalização e Desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica. In: **Revista Espaço Livre**. v. 8, n. 15, jan./jun. 2013.

VIANNA, Rodolfo. Marxismo e a Filosofia da Linguagem à luz d'A Ideologia Alemã. In: **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 29-41, 1º sem. 2010.

VICENTINI, Paulo Perin; e LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A.. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZUIN, Poliana B. **Considerações a Respeito do Significado e Sentido em Vygotsky e Bakhtin**: encaminhamentos para o ensino da língua. In: **Rev. Trilhas pedagógicas**. v. 01, n. 01, p. 23-37, ago. 2011.

APÊNDICES

APENDICE A – Instrumento de pesquisa de campo: Questionário proposto aos professores

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES / PEDAGOGOS – GEPFAPe**

Caro(a) professor(a)¹,

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivos identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores iniciantes no cotidiano das escolas. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicitamos que informe seu nome: _____
_____, idade: _____ anos, curso de
graduação: _____, tempo de carreira efetivo Secretaria de
Educação: _____, a escola em que trabalha: _____
_____ e telefone: _____,
para que possamos entrar em contato posteriormente.

Esses dados serão restritos e confidenciais.

Código do questionário: _____.

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim () Não ()

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
E-mail: katiacurado@unb.br
Fone: (61) 9879-5649

Profª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
E-mail: shirleidesc@gmail.com
Fone: (61) 9277-0504

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:

- Até 20 anos
 De 21 a 25 anos
 De 26 a 30 anos
 De 31 a 35 anos

- De 36 a 40 anos
 De 41 a 45 anos
 De 46 a 50 anos
 Mais de 51 anos

2. Sexo:

- Feminino Masculino

3. Estado Civil:

- Casado
 Divorciado
 Solteiro

- União estável
 Viúvo
 Outro: _____

4. Número de filhos: _____

5. Você possui algum tipo de deficiência?

- Não Sim

6. Formação:

ITENS	Em andamento	Ano de conclusão	Marque um "X"			
			Pública	Privada	Presencial	A Distância
Ensino Médio						
Magistério						
Graduação						
Especialização						
Mestrado						
Doutorado						

7. Você ingressou na profissão docente com qual idade? _____

8. Quantos anos você tem de profissão docente? _____

9. Quanto tempo você tem como professor efetivo na Secretaria de Educação? _____

10. Identifique sua faixa salarial:

	Até 2 salários mínimos	Até R\$ 1.576,00
	De 2 a 4 salários mínimos	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
	De 4 a 10 salários mínimos	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00
	De 10 a 20 salários mínimos	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00
	Acima de 20 salários mínimos	Acima de R\$ 15.760,00

11. Identifique sua renda familiar mensal:

	Até 2 salários mínimos	Até R\$ 1.576,00
	De 2 a 4 salários mínimos	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
	De 4 a 10 salários mínimos	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00
	De 10 a 20 salários mínimos	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00
	Acima de 20 salários mínimos	Acima de R\$ 15.760,00

II – ESCOLHA PROFISSIONAL

12. Por que escolheu a profissão docente? Marque até duas (2) alternativas.

<input type="checkbox"/> Acessibilidade ao curso	<input type="checkbox"/> Interesse pela profissão
<input type="checkbox"/> Falta de opção	<input type="checkbox"/> Oferta de emprego
<input type="checkbox"/> Gostar de crianças	<input type="checkbox"/> Questão financeira
<input type="checkbox"/> Identidade com a área do conhecimento a ser ensinada	<input type="checkbox"/> Realização pessoal
<input type="checkbox"/> Influência da família	<input type="checkbox"/> Vocação
<input type="checkbox"/> Influência de amigos	<input type="checkbox"/> Outro? _____

13. Possui graduação em outra área?

Não. Sim. Qual? _____

14. Deseja fazer outro curso de graduação?

Não. Não sei Sim. Qual? _____
Por quê? _____

15. Pretende prestar outro concurso público para sair da Secretaria da Educação?

Não. Não sei Sim. Por quê? _____

III – INGRESSO NA CARREIRA

As perguntas deste bloco se referem a primeira experiência docente após a nomeação na Secretaria de Educação.

16. Quando você se apresentou à escola, quem o recebeu?

<input type="checkbox"/> Coordenador <input type="checkbox"/> Diretor <input type="checkbox"/> Orientador <input type="checkbox"/> Professores	<input type="checkbox"/> Secretário Escolar <input type="checkbox"/> Supervisor <input type="checkbox"/> Vice-diretor <input type="checkbox"/> Outro? _____
---	--

17. Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima	Não se aplica
Pela coordenação						
Pelo diretor						
Pelo orientador						
Pelo secretário escolar						
Pelo supervisor						
Pelo vice-diretor						
Pelos alunos						
Pelos funcionários administrativos						
Pelos professores						

18. No seu primeiro dia na escola, você assumiu a sala de aula?

() Não. O que você fez?

() Sim. Foi-lhe repassada alguma instrução ou atividade planejada para execução da aula?

19. Marque um "X" nas respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada.

	Estrutura física da escola (ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio...)
	Estrutura pedagógica (planejamento, formas de avaliação, PPP, encontros pedagógicos, documentos, currículo...)
	Serviços de apoio ao professor e ao aluno
	Regras funcionais (horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares...)
	Rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos...)
	O perfil da turma que iria assumir
	Nenhuma das alternativas
	Outros. Qual?

20. Quais as funções escolares que o auxiliaram no início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (Enumere de 1 a 7, considerando 1 para menor valor e 7 para maior valor).

- Coordenador
 Diretor
 Orientador
 Professores

- Supervisor
 Vice-diretor
 Outro? _____

IV – ESTÁGIO PROBATÓRIO

21. Sobre o Estágio probatório você pode afirmar que:

ITENS	SIM	NÃO
A avaliação foi realizada anualmente?		
A avaliação foi realizada mensalmente?		
A avaliação foi realizada semestralmente?		
Ainda não foi avaliado?		
Desconhece que foi avaliado?		
Desconhece que será avaliado?		
Esta avaliação foi coletiva?		
Esta avaliação foi formativa?		
Esta avaliação foi individual?		
Esta avaliação foi justa?		
Foi realizada por seu coordenador?		
Foi realizada por seu diretor?		
Foi realizada por seus pares?		
Sentiu-se constrangido de alguma forma?		

22. Como se sentiu no processo de avaliação no estágio probatório?

23. Quais os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

- Autoavaliação
 Avaliação discente
 Entrevista
 Formulário padrão da Secretaria de Educação
 Não sei

- Plano de trabalho
 Questionário
 Relatório
 Reunião colegiada
 Outro? _____

V - APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

24. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para a aprendizagem da docência.

ITEM	Importância			Não se aplica
	Nada Importante	Importante	Muito importante	
A relação professor-aluno no curso de graduação				
A relação professor-aluno no ensino fundamental				
A relação professor-aluno no ensino médio				
A vivência de extensão no ensino superior				
As práticas de estágio				
As práticas dos professores no Ensino Superior				
Programa de iniciação à docência				
Um professor marcante na trajetória escolar				
Um modelo de professor ideal				
A interação com os movimentos sociais				
A avaliação do estágio probatório				
A experiência de docência				
A formação continuada				
A interação com o sindicato				
A relação com a comunidade escolar e os familiares dos alunos				
A vivência de extensão na formação continuada				
O apoio da coordenação				
O contato com professores mais experientes				
O planejamento coletivo				
O Projeto Político Pedagógico				
O trabalho coletivo na escola				
A experiência como monitor				
A formação inicial				
A iniciação científica				
A participação em eventos/cursos acadêmicos				

VI - DIFICULDADES E DESCOBERTAS

25. Escolha a resposta na escala que indica o seu nível de dificuldade na área descrita no respectivo item.

ITEM	Dificuldade				
	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Excessiva
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos					
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais					
Estabelecer comunicação com os alunos					
Estabelecer comunicação com os pais dos alunos					
Identificar as necessidades educacionais dos alunos					
Lidar com a indisciplina dos alunos					
Lidar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno					
Lidar com as diferenças individuais entre os alunos					
Motivar os alunos					
Realizar atividade extraclasse com os alunos, de trabalho pedagógico					
Descobrir o que se espera de mim como professor					
Dominar termos e linguagens usadas na escola					
Estabelecer a relação teoria-prática					
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes					
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época					
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos					
Lidar com o estresse da carreira					
Planejar, organizar e gerir as aulas					
Realizar atividades de organização do trabalho pedagógico fora do local e horário de trabalho					
Selecionar os conteúdos a serem ensinados					
Ter conhecimento pedagógico					
Utilizar variedade de métodos de ensino					
Compreender a cultura organizacional da escola					
Compreender a cultura organizacional da Secretaria de Educação					
Compreender o currículo da escola					
Compreender o currículo da Secretaria de Educação					
Conhecer o Projeto Político Pedagógico					
Vivenciar o Projeto Político Pedagógico					
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais					
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar					
Estabelecer comunicação com a coordenação					
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa					
Estabelecer comunicação com a equipe gestora					
Lidar com o aspecto sociocultural da comunidade					
Obter recursos e materiais pedagógicos					
Participar das assembleias e ações do sindicato					
Participar das discussões de grupo com os pares					
Preencher os formulários e fichas administrativos					
Trabalhar com a estrutura física disponível					

26. Como você enfrentou suas dificuldades?

27. Quais foram suas maiores descobertas/satisfação no início da carreira docente? (Escolha a resposta na escala que indica o seu nível em cada área descrita no respectivo item)

ITENS	Descobertas				
	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Excessiva
A equipe de trabalho					
A relação professor-aluno					
Autonomia					
O carinho dos alunos					
O prazer de lidar com o conhecimento					
O prazer em ensinar					
O reconhecimento social					
O trabalho coletivo					
Participação dos eventos da comunidade					
Participação dos eventos escolares					
Planejamento das aulas					
Possibilidade da criatividade pedagógica					
Possibilidades de formação continuada					
Realização Pessoal					
Relação com a gestão					
Relação com o saber/aprender					
Relação com os outros funcionários da escola					
Relação com os pares					
Rotina da escola					
Direitos trabalhistas					
Flexibilidade da carga horária					
Oferta do mercado de trabalho					
Participação política					
Plano de carreira					
Salário					
Teor político da profissão					

28. Quais sugestões você daria para a recepção do professor em início de carreira?

29. Quais sugestões você daria para quem está iniciando a carreira?

VII - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

30. Marque um "X" na classificação que se aproxima do nível de satisfação nos itens abaixo:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Otima
Dinâmica da sala de aula					
Seu trabalho docente					
Sua escola					
Sua relação com a equipe gestora					
Sua relação com o sindicato					
Sua relação com os pares					
Suas atividades pedagógicas					

31. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

<input type="checkbox"/> Autonomia	<input type="checkbox"/> Realização Pessoal
<input type="checkbox"/> Carga horária	<input type="checkbox"/> Relação interpessoal
<input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária	<input type="checkbox"/> Rotina
<input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/> Salário
<input type="checkbox"/> Plano de carreira	<input type="checkbox"/> Outro? _____

32. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

<input type="checkbox"/> Competição entre os pares	<input type="checkbox"/> Plano de carreira
<input type="checkbox"/> Desgaste emocional	<input type="checkbox"/> Produtividade
<input type="checkbox"/> Desgaste físico	<input type="checkbox"/> Relação interpessoal
<input type="checkbox"/> Falta de autonomia	<input type="checkbox"/> Rotina
<input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária	<input type="checkbox"/> Salário
<input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/> Outro? _____

33. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?

<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Ruim
<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Muito Ruim
<input type="checkbox"/> Médio	

34. Sobre sua experiência profissional:

- a) Você atuou (ou atua há) quantos anos no Ensino Público? _____
- b) Você atuou (ou atua há) quantos anos no Ensino Privado? _____
- c) Qual o nível de ensino em que atua? _____
- d) Qual a modalidade de ensino? _____
- e) Qual a carga horária de trabalho? _____

VIII – ESPAÇO ESCOLAR

35. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância e satisfação para cada respectivo item.

ITEM	Importância					Satisfação		
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
A forma de trabalhar do colega iniciante contribuiu para a construção de sua prática docente								
As atividades de acompanhamento da equipe gestora refletiram na sua prática docente								
As condições materiais de trabalho que encontrou na escola em que iniciou a carreira								
As relações pessoais que estabelece com os colegas da escola que atua								
A recepção pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional								
Atividades de acompanhamento pela equipe gestora								
Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação								
Atividades de acompanhamento pelo Sindicato								
Atividades de acompanhamento pelos colegas								
Interação e diálogo com a comunidade escolar								
Interação e diálogo com os familiares dos alunos								
O ambiente da escola que você iniciou sua carreira								
As relações profissionais que estabelece com os colegas da escola que atua								
A recepção pela gestão ao iniciar sua atuação profissional								
A recepção pelo Sindicato ao iniciar sua atuação profissional								
A recepção pela Secretaria de Educação ao iniciar sua atuação profissional								

IX – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

36. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância que você considera para o seu desenvolvimento profissional.

ITEM	Importância				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
A formação continuada					
A formação na pós-graduação (especialização)					
A formação na pós-graduação (mestrado)					
A formação na pós-graduação (doutorado)					
A participação em atividades da comunidade					
A troca com os pares					
As atividades diárias de planejamento, avaliação e docência					
As coordenações coletivas					
As coordenações individuais					
As reuniões coletivas da escola					
Cursos de extensão					
Cursos livres					
Encontros e congressos científicos					
Estudos individuais					
Os eventos e cursos promovidos pela escola que atua					
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação					
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato					
Participação em grupos de estudos e pesquisas					

X - VIDA SOCIAL

37. Enumere de 1 a 5 as atividades culturais das quais participa. Sendo 0 para nenhuma frequência e 4 maior frequência.

ITENS	0	1	2	3	4
Assistir a filmes					
Assistir programas de televisão					
Escrever					
Frequentar bares					
Frequentar biblioteca					
Frequentar cafês					
Frequentar livraria					
Ir a concertos					
Ir a espetáculos de dança					
Ir a exposições					
Ir a museus					
Ir a shows					
Ir ao cinema					
Ir ao circo					
Ir ao teatro					
Ler jornais e/ou revistas					
Ler livros e outros não relacionados ao trabalho					
Navegar na internet					
Ouvir música					
Realizar atividades esportivas					
Viajar					
Outros?					

XI - VIDA POLÍTICA

38. Participa de atividades político-sociais:

Não. Sim. Qual(ais)?

39. Quando exerce o direito/dever do voto há uma tendência partidária? Marque-a na lista abaixo:

<input type="checkbox"/> Partidos conservadores	<input type="checkbox"/> Vota na pessoa do candidato
<input type="checkbox"/> Partidos de esquerda	<input type="checkbox"/> Vota em branco
<input type="checkbox"/> Partidos vinculados a religiões	<input type="checkbox"/> Vota nulo
<input type="checkbox"/> Partidos de centro	<input type="checkbox"/> Não vota
<input type="checkbox"/> Partidos ligados à ecologia	<input type="checkbox"/> Outro?

40. Você é sindicalizado? Justifique sua resposta.

Não Sim

41. Você participou de alguma atividade de recepção aos professores ingressantes promovida pelo sindicato? Comente.

Não Sim

42. O que você considera importante na atuação do sindicato na categoria de professores? (Enumere de 1 a 9, considerando 1 para menor valor e 9 para maior valor).

<input type="checkbox"/> Apoio jurídico	<input type="checkbox"/> Formação política
<input type="checkbox"/> Apoio médico-psicológico	<input type="checkbox"/> Formação continuada/pedagógica
<input type="checkbox"/> Atividades culturais	<input type="checkbox"/> Luta por carreira, condições de trabalho e remuneração
<input type="checkbox"/> Espaço de lazer	<input type="checkbox"/> Políticas de descontos em serviço
<input type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Mediação na relação entre os pares

Qual? _____

43. Você percebe o sindicato como entidade representativa dos professores? Justifique.

44. Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a formação e profissionalização de professores?

Não Sim

Justifique.

XII – ASSUMIR A PROFISSÃO

45. Como foi o momento que você se viu assumindo a profissão docente?

46. Ser professor é _____

Muito obrigado(a) pela participação!
GEPFAPe

APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa de campo – Entrevista proposta aos Professores

PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA: *Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano escola*

Prezado(a) Professor(a),

Com grande estima lhe recebemos em nossa pesquisa, e agradecemos por sua contribuição. Assim, esse trabalho se torna nosso, pois você passa a também compô-lo, contribuindo para as pesquisas no campo da Educação. Por isso, peço que reflita bastante sobre cada questão, usando de toda transparência e autenticidade possível. Então, não se intimide nas respostas. Conte-nos todas as suas ideias.

Proposta de roteiro de entrevista:

I) Apresentação (livre)

II) Percepções e aprendizado?

1. Se identifica com algum grupo/ideologia política?
2. Se envolveu em espaços, grupos e projetos durante a formação inicial?
3. E após a formação inicial?

III) Projeto de escola

4. Que projeto de escola defende?
5. Como constrói esse projeto de escola?
6. Como luta por esse projeto de escola?
7. Qual é a função da escola?
8. Como que você percebe na sua condição de professora iniciante que a escola recebe esse seu projeto de escola?
9. E com a secretaria?
10. A visão da condição de trabalho que tem ou como deveria ser.
11. Ser professor é...

Contatos:

Pesquisador responsável: Deise Ramos da Rocha – (61) 9269-4569

deise.rocha@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE-UnB)

katiacurado@unb.br

APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa de campo – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador da identidade de n.º _____, residente e domiciliado no município de _____, fui devidamente esclarecido sobre esta pesquisa e declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Deise Ramos da Rocha, brasileira, portadora da identidade de nº 2660091 SSP/DF, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, matrícula 14/0074210, que pesquisa a **aprendizagem da profissão – professores em início de carreira, as dificuldades, as conquistas e as descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola**, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/____, na cidade de _____, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (*compact-disc*), DVD (*digital vídeo disc*), sem qualquer ônus, em todo território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem nada haja ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, informações e dados por mim apresentados. Nestes termos, assino o presente.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contatos:

Pesquisador responsável: Deise Ramos da Rocha – (61) 9269-4569

deise.rocha@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE-UnB)

APÊNDICE D – Quadro de unidades temáticas 1

ENTREVISTA: Identificação – Data – Horário			
QUESTÃO	RESPOSTA	INDICADORES	UNIDADE
APRESENTAÇÃO			
IDENTIFICAÇÃO IDEOLÓGICA			
FORMAÇÃO EXTRACURRICULAR DURANTE A GRADUAÇÃO			
FORMAÇÃO EXTRACURRICULAR APÓS A GRADUAÇÃO			
PROJETO DE ESCOLA			
CONTRUÇÃO DO PROJETO DE ESCOLA			
COMO LUTA PELA ESCOLA			
FUNÇÃO DA ESCOLA			
RECEPÇÃO AO PROJETO DE ESCOLA POR PARTE DA ESCOLA			
RECEPÇÃO AO PROJETO DE ESCOLA POR PARTE DA SEDF			
CONDIÇÃO DE TRABALHO			
SER PROFESSOR É...			
CONSIDERAÇÕES FINAIS			

APÊNDICE E – Quadro de categorias

PROJETO DE ESCOLA	NÚCLEO INDICADOR	UNIDADE NÚCLEO	CATEGORIA

APÊNDICE F – Quadro de unidades temáticas 2

PROJETO DE ESCOLA	SENTIDO DE ESCOLA	INDICADORES	UNIDADE	NÚCLEO
ADAPTAÇÃO				
RECONSTRUÇÃO				
MUDANÇA				