

LUIS FLÁVIO REIS GODINHO

**SENTIDOS
DO
TRABALHO
DOCENTE**



Editora UFRB

Sentidos do Trabalho Docente

REITOR

Sílvio Luis Oliveira Soglia

VICE-REITORA

Georgina Gonçalves dos Santos



SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Américo Almassy Júnior

Celso Luis Borges de Oliveira

Geovana da Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

Josival Santos Souza

Rubens da Cunha

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

Silvana Lúcia da Silva Lima

Wilson Rogério Penteadó Júnior

SUPLENTE

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

EDITORA FILIADA À



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Luis Flávio Reis Godinho

Sentidos do Trabalho Docente



Cruz das Almas/BA - 2018

Copyright©2018 by Luis Flávio Reis Godinho
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antônio Vagno Santana Cardoso

Revisão, normatização técnica:

Luis Flávio Reis Godinho

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme
decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

G585s Godinho, Luis Flávio Reis
Sentidos do trabalho docente / Luis Flávio Reis
Godinho . -- Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019.
196 p.

Modo de acesso: < [www.ufrb.edu.br/editora/
titulos-publicados](http://www.ufrb.edu.br/editora/titulos-publicados) >

ISBN 978-85-5971-083-0- (e-book)

1. Educação 2. Docência I. Título.

CDD 371.102

Ficha Catalográfica elaborada por: Ivete Castro CRB/1073

**Este livro é referente ao Edital EDUFRB nº001/2018 de apoio à publicação
de livros eletrônicos.**



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas/BA

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

AGRADECIMENTOS

Um livro é sempre tributário de vários pensamentos, esforços, contribuições, dedicações e fomentos. Nesse sentido como diz Halbwachs (2013) “nunca estamos sós”. Agradeço em primeiro lugar a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento através do Edital Primeiros Projetos de Pesquisa do ano de 2009, apoio sem o qual não seria exequível a realização dessa pesquisa entre os anos de 2010 e 2013.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a professora Maria Ligia Barbosa que acolheu generosamente durante dezoito meses este projeto durante o pós doutorado, sem bolsa, na cidade do Rio de Janeiro entre 2013 e 2014.

Aos colegas Ronaldo Barros, Luís Paulo Jesus de Oliveira, Fabio Josué Santos e Gleide Sacramento que fizeram parte do projeto financiado pela FAPESB e construíram junto comigo o roteiro de 63 questões abertas e 17 fechadas com entusiasmo, discussões conceituais, metodológicas e teóricas estimulantes.

Não poderia deixar de reconhecer o trabalho das bolsistas Aline Simone Nogueira e Eliete Oliveira que se dedicaram a fazer entrevistas, transcrições com profissionalismo, dedicação e engajamento.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pela oportunidade da realização do pós-doutorado entre agosto de 2013 a setembro de 2014.

Aos amigos Antônio Mauricio Brito, Marcus Bernardes, Fabiano Brito, Rosana Soares. Fizeram leituras cuidadosas em momentos distintos de varias versões dos originais. Os erros que por ventura continuam nesse estudo são assumidos na integralidade pelo autor.

Por fim um agradecimento especial às professoras e professores que propiciaram, após jornadas exaustivas, o tempo de suas existências sociais para interlocução sobre os sentidos atribuídos ao trabalho, a profissão e aos cotidianos subjetivos e objetivos vinculados a essa importante dimensão de suas vidas. Sem a generosa contribuição desses profissionais, esta obra não faria sentido. Em toda minha carreira acadêmica tratei de investigar as experiências subjetivas, sociais e políticas acerca do que as mulheres e homens fazem bem como acerca das dimensões simbólicas ligadas ao como, porque e onde laboram. Em suma, sempre busquei acolher, analisar e compreender a vida concreta de seres sociais “que não nasceram com colheres de prata em suas bocas”.

Dedicatória

Dedico este livro a professora Graça Druck – PPGCS- UFBA, com sua generosa capacidade de formação inicial e continuada de pesquisadores e que me forneceu régua e compasso para trilhar meu próprio caminho.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
Panorama sobre trabalho	18
Trabalho perdeu centralidade?.....	22
(In) satisfação do trabalho docente	26
Felicidade e trabalho	27
Metodologia.....	32
Perfil dos entrevistados.....	34
Capítulo I	
PERFIL DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	41
Uma comparação internacional.....	41
Base de Dados Talis	44
Professores da educação básica	45
Professores dos territórios	54
Capítulo II	
PROFISSÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO	63
Profissão e educação	64
Práxis e docência	67
Professores e o trabalho.....	75
A profissionalização docente	80
Professores e política	81

Trabalho, sindicalismo e profissão.	93
Lutas docentes na Bahia	96
Análise de depoimentos.....	100
Professores e contratantes	108

Capítulo III

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	117
Religião, racismo e sexismo	132
Experiência segundo Dubet	132
Dubet entre docentes.....	136
Raça, cultura e educação.....	138
Religião, preconceito e sexismo	145
Lei 10.639.....	153
Professores e sexismo	155

Capítulo IV

VIOLÊNCIA ESCOLAR: OPINIÕES	161
O debate internacional	161
Violência escolar no Brasil.....	166
Estudos acadêmicos.....	167
Contribuição de Abramovay	171
Opiniões sobre violência	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	189
SOBRE O AUTOR	197

APRESENTAÇÃO

Rosana Soares¹

Sentidos do Trabalho Docente trás uma escrita rigorosa e amorosa dedicada a todos os profissionais da educação. A escuta sensível do pesquisador é multiplicada nos depoimentos/relatos escritos na íntegra e que confere protagonismo aos participantes. Por isso o considero um *livro partilha*.

Tendo como coluna basilar a experiência de ser professora e professor, *Sentidos do Trabalho Docente* revela a vida concreta dos profissionais da educação básica de quatro territórios de identidade da Bahia, Região Metropolitana de Salvador (RMS), Recôncavo, Médio Rio de Contas (MRC) e Vale do Jiquiriçá(VJ), oferecendo visibilidade a questões subjetivas, sociais políticas e culturais que constitui a natureza do trabalho docente.

O autor constrói o texto em processo dialógico com seus entrevistados e seu pertencimento qualifica o lugar de fala e escrita. É possível reconhecer no livro seus múltiplos que o constituem como pesquisador, sociólogo e professor. A autenticidade dessa escrita encontra eco nos depoimentos presentes no livro e deverá repercutir de forma intensa nos interlocutores que se reconhecerem nos desafios do cotidiano escolar. São dúvidas e enfrentamentos de um universo complexo no qual o amor pela profissão é entendido como ação pedagógica consciente. Mais do que relações de afeto, educar sujeitos perpassa por assumir um compromisso com a educação democrática e garantir o acesso dos discentes aos saberes historicamente construídos.

1- Professora Adjunta, Artes Visuais e Ensino da UFRB. Doutora em Educação pela UFBA

Educar é uma ação permanente e os depoimentos/narrativas dos entrevistados não deixam dúvida sobre isso quando denunciam as desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas do campo educacional.

Mais do que informar aos leitores as questões que alavancaram a pesquisa para o livro, o texto de abertura traz a categoria *Trabalho* como central para problematizar a docência. Tal defesa faz a interlocução com clássicos da Sociologia no tópico *Breve panorama sobre o trabalho* e se expande perpassando conceitos fundamentais quando o assunto é a docência. Destaque para a referência ao ano de 2012 e a greve dos professores da rede estadual baiana que durou 115 dias.

Considerando a necessidade da formação continuada, *Sentidos do Trabalho Docente* é também um livro pedagógico. Professoras e professores além de se reconhecerem nas questões levantadas pelas entrevistadas e entrevistados poderão ainda adentrar nos escritos do capítulo dois que vai trazer fundamentos significativos sobre profissão, trabalho e educação, o conceito de práxis na perspectiva do marxismo e questões específicas das lutas dos docentes no território baiano.

É um livro que transpõe fronteiras. Como professora do Ensino Fundamental e Médio por dez anos em Santa Catarina, vejo como os depoimentos sobre a realidade das escolas baianas são familiares. As fissuras do trabalho docente registradas no livro possibilitaram a compreensão de que ser professora e professor ultrapassa fronteiras, ainda que cada região tenha suas particularidades. Foi uma leitura permeada por alguns momentos de angústia seguidos da certeza de que a luta pela qualidade da educação ainda está nos primeiros passos. É preciso avançar, compreender nosso lugar como trabalhadoras e trabalhadores da educação e construir um coletivo de luta em prol dos direitos e da dignidade das professoras e professores. Este livro cumpre seu papel nessa construção e desejo que seus leitores se apoderem da riqueza aqui partilhada.

INTRODUÇÃO

Este livro investiga os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica, em quatro territórios de identidade da Bahia, entre os anos de 2010-2013. Por sentido compreendemos a apreensão subjetiva do universo simbólico da vida, notadamente, para o caso deste estudo, em sua dimensão produtiva. Buscamos analisar a experiência dos docentes sobre a natureza de seu trabalho nas dimensões subjetivas e objetivas, dialeticamente articuladas. (Marx, 1976; Thompson, 1987)

Algumas noções apreendidas em livros, textos e excertos deram pleno significado à pesquisa. Desde a época da graduação, duas passagens literárias paradigmáticas tornaram-se uma amálgama em minha trajetória de pesquisador em ciências humanas: “os homens são os que eles fazem”, “os contextos reais acontecem em pessoas de carne e osso” - trechos ilustres respectivamente de Karl Marx (1976) e E.P. Thompson (1987). Escrever sempre teve como objeto “aqueles que nasceram sem colheres de prata em sua boca”. (Burke, 1992)

A relação com o campo de investigações na interface entre trabalho e educação foi constituída a partir de 2006, quando ingressei no corpo docente, na área de Sociologia da Educação, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Na instituição, desenvolvi estudos em duas linhas complementares: *trabalho e educação* e *pesquisas sociológicas em educação*.

Estudei nos últimos vinte anos diversos segmentos de trabalhadores - petroleiros terceirizados, funcionários da Petrobrás, bancários, trabalhadores de rua - sempre tomando Salvador e sua Região Metropolitana como lócus de pesquisa. A partir de 2010, estive imerso nessa investigação sobre professoras e professores regentes de classe na educação básica. No que

diz respeito ao campo empírico da investigação, os territórios de identidades foram: Região Metropolitana de Salvador (RMS), Recôncavo, Médio Rio de Contas (MRC) e Vale do Jiquiriçá(VJ). A escolha dessas regiões se deu devido à proximidade geográfica com nosso espaço de atuação profissional e também em decorrência da realização de uma pesquisa anterior, na região do Vale de Jiquiriçá¹. Por meio da Secretaria de Planejamento Estadual, a Bahia adotou o conceito de território de identidade em 2007 substituindo o de região político-administrativa. Esta noção busca associar dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas na definição de um espaço de vivência, protagonismo e concretização da vida do ponto de vista do espaço geográfico, suas fronteiras e delimitações. O estado da Bahia conta com 27 territórios de identidade até o presente momento.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os sentidos subjetivos, objetivos, culturais e políticos vinculados ao trabalho docente na educação básica, quando considerados os tipos de inserção profissional nos municípios dos territórios selecionados.

Os objetivos específicos foram:- Caracterizar, por intermédio dos dados censitários, o perfil das docentes da educação básica nos quatro territórios de identidade. Evidencia-se, nesse momento, as desigualdades sócio profissionais, Damos relevo às questões do perfil do segmento, às dimensões culturais, econômicas e política, no plano da experiência laboral de regentes de classe em perspectiva comparativa;

- Analisar os sentidos atribuídos ao trabalho e à profissão por meio dos dados de tipo qualitativo, comparando perspectivas das professoras sobre o cotidiano de seu trabalho;

1- Intitulada “Os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da Educação Básica do Recôncavo da Bahia”, a pesquisa teve apoio do Edital 022/2010 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Foi executada entre 2010-2013, nos municípios de Amargosa, Milagres, Mutuípe e São Miguel das Matas.

- Investigar os percursos profissionais das trabalhadoras docentes, aprofundando visões sobre escolha, identidade, atuação, perspectivas políticas e culturais, no âmbito da atuação profissional.

Para tal, de uma pluralidade de sentidos, no que diz respeito ao cotidiano objetivo, subjetivo, político e cultural destas profissionais. Além disso, cotejamos dados obtidos por meio do Censo da Educação Básica, do ano 2012 sobre as professoras dos quatro territórios aludidos.

2012 foi considerado um ano crucial na vida das professoras baianas de instituições públicas por ter ocorrido entre os meses de fevereiro e agosto várias manifestações e passeatas culminando numa greve dos professores da rede estadual baiana que durou 115 dias. Neste sentido, retratar o perfil dos professores e professoras deste período tornou-se um dos principais objetivos desta obra. Assim como dar visibilidade as experiências das professoras e professores no que tange as percepções acerca do seu cotidiano de trabalho, de suas lutas políticas, do trabalho com as questões culturais no âmbito da escola e em relação a problemática da violência escolar. A pesquisa de campo foi feita entre 2010 e 2013, logo, nas etapas pré, durante e após a histórica greve de sete meses feita pelos professores e professoras da rede estadual da Bahia.

Para compor o perfil dos docentes, utilizamos os seguintes dados: município de atuação profissional, quantitativo de docentes da educação básica por município e por território, sexo do informante, faixa etária, grau de formação, disciplinas lecionadas, situação funcional, regime de trabalho e tipo de contrato dos docentes das escolas públicas. Os dados censitários foram adquiridos mediante solicitação ao setor de informações estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Para dar conta da heterogeneidade de dados, buscamos analisar os sujeitos da pesquisa considerando

variáveis fundamentais para explicitar o que denominamos um *mosaico* de situações e percepções sobre a relação entre a docência e o cotidiano de trabalho.

As variáveis do ponto de vista qualitativo foram: dados de identificação dos informantes, perspectivas sobre condições objetivas e subjetivas, escolha profissional, opiniões sobre satisfação e insatisfação, tipos de contrato e espaço de atuação profissional. Buscamos evidenciar as conexões entre trabalho, educação e desigualdades sociais, por meio de uma abordagem sociológica, fundamentada teórica e metodologicamente nos estudos que agregam, entrelaçando-os enquanto campos legítimos desta ciência: o trabalho, as profissões e as dimensões sociológicas da educação.

Definimos o trabalho docente como uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, aos territórios, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria. Evita-se qualquer binarismo na compreensão do trabalho docente: ação e pensamento; dimensão intelectual e manual; conteúdo e forma; perspectiva material ou imaterial. O labor docente é tudo isso, além de uma ação com, para, sobre, entre e por outros sujeitos: os educandos. Estes, por sua vez, também são interlocutores ativos nesse processo complexo em que a dimensão relacional constitui a intenção, a ação e a avaliação do que se fez, se faz e será feito pelo educador-professor. A noção de trabalho docente busca superar as perspectivas que compreendem essa atividade como um dom, um ofício e pela ideia da vocação natural. Não se nasce professor, torna-se professor e professora. Esse é um tornar-se que depende de engajamento, motivação, visão positiva da atividade, ressignificação, sentimento de pertença e resiliência. Sem esquecer também das lutas, decepções, enfrentamentos,

precarizações e sofrimentos derivados da atividade laboral. Ou seja, ser docente é ser trabalhador e compreendemos a atividade docente como um trabalho...

Abordar as experiências, perfis, intersubjetividades e visões sobre o cotidiano de trabalho envolvem, por outro, lado definir as próprias categorias do que denominamos como trabalho, profissão e docência. Neste sentido, as dimensões analíticas e categóricas serão apresentadas a seguir.

PANORAMA SOBRE TRABALHO

Ao longo do tempo, o trabalho conheceu formas históricas concretas nas sociedades: trabalho livre, de subsistência, escravo, servil e assalariado – este último, a forma assumida nas sociedades capitalistas. A importância do trabalho na vida do homem e da sociedade, principalmente a capitalista, permitiu desenvolver teses variadas sobre a sua natureza.

Para Durkheim (1988), o trabalho é concebido como a fonte de solidariedade social e moral, pois permite a organização da vida dos indivíduos nas sociedades capitalistas que são “consideradas” complexas. O labor cumpre funções análogas, metaforicamente, a um organismo. A divisão social do trabalho como fato social tem, respectivamente, seu caráter coercitivo, geral e exterior, já que impõe aos indivíduos a ordem e a consciência coletiva. Logo, se em um organismo vivo, o coração cumpre um papel central na manutenção da vida dos outros órgãos, na sociedade, as especializações profissionais são o corolário moderno dos laços solidários que tornam a vida organicamente articulada. Esta consciência coletiva é entendida enquanto uma força social que está em todos sem ser atributo de nenhum indivíduo em particular, tendo inclusive prevalência sobre as consciências particulares.

A coesão social seria, então, a principal função que a divisão do trabalho assumiria nas sociedades capitalistas, basicamente por esta expressar o tipo de interdependência entre os seres sociais na vida industrial moderna.

Para Marx (1976), por outra perspectiva, o trabalho é uma categoria central de explicação tanto da relação do homem com a natureza exterior, quanto de sua natureza interna. O labor assume uma dimensão ontológica bem como uma dupla dimensão dialeticamente constituída. Assevera o autor que o trabalho é o primeiro ato histórico dos homens. Na sociedade capitalista, este assume a forma histórica de assalariamento e o caráter predominante de valor de troca é o que incorpora dimensão estratégica. Por fim, a força laboral torna-se uma mercadoria que, exclusivamente, os grupos sociais não detentores dos meios de produção precisam disponibilizar para sua sobrevivência.

Weber (2004) investiga as contribuições culturais que propiciaram a formação do capitalismo e analisa a temática do trabalho associada a uma teoria dos valores. Nesta ênfase, compreende-se uma ética do labor como condição instituinte da vida moderna ocidental. O autor analisa o papel da ética protestante, mais especificamente de linhagem calvinista, na formação de uma tendência à racionalização da vida. Esta dimensão-realidade encontrou condições de expressão, particularmente no ocidente, nos países baixos do continente europeu. Para Weber, uma das fontes da formação de um estilo comportamental deste tipo residia na conduta ascética dos praticantes desta religião- expressão de condução de uma vida com vistas a garantir a salvação celestial. As práticas econômicas são caracterizadas pelo senso de dever e vocação para o trabalho, bem como para uma vida comedida do ponto de vista do consumo, afastada da opulência e da ociosidade. Além disso, acrescenta uma visão positiva do acúmulo de riquezas, muito diferente das éticas econômicas de outras religiões,a

exemplo do catolicismo. A religião católica compreende o acúmulo de capital e o lucro como dimensões que devem ser combatidas nos comportamentos de seus fiéis. As análises acerca das fontes constitutivas da formação de um ethos capitalista, tendo como uma de suas fontes o trabalho vocacionado e constantemente aperfeiçoado pela via profissional, por conseguinte, é visto como critério de elegibilidade para uma predestinação para a vida extraterrena.

Como vimos, os três autores clássicos - e fundadores - da sociologia abordaram a temática do trabalho e a dimensão da especialização profissional como fonte de solidariedade moderna (Durkheim, 1988), como fundamento básico da sociabilidade humana (Marx, 1976), e por fim, como um valor, estimulado por uma vida ascética, racional e vocacionada. Esta última, dentro de um ethos formador do “espírito” de uma sociedade capitalista moderna ocidental (Weber, 2004).

Dentre os autores acima referidos consideramos que Marx possibilita maior conjunto de categorias analíticas e conceituais para a discussão sobre o trabalho, o processo e a experiência laboral. Além disso, Marx compreende amplamente esta dimensão da vida em dimensões como sociabilidades, representações sociais, valores e outros aspectos fundantes dos processos de subjetivação do homem e da mulher na modernidade.

Sobre a semântica do termo, Santos (2000, p. 43) nos relembra que: “Etimologicamente, o trabalho surgiu no século XI de onde se supõe provir da palavra latina baixa *tripalium*, que tinha dois significados: o de instrumento de três pés, destinado a torturas, e o outro, conhecido como um lugar onde se colocava bois para serem ferrados.”.

Segundo Marx, a força de trabalho é uma mercadoria especial, pois, enquanto as outras mercadorias, ao entrarem no mercado capitalista, só perdem valor, o labor tem como característica intrínseca agregar continuamente valor à produção.

O trabalho humano ressuscita e revaloriza mercadorias. Fios de linha, couro e instrumentos são matérias produzidas pela interação produtiva do homem com o meio natural e com a matéria-prima. O couro de algum animal ou o algodão, por exemplo, ao serem utilizados para o fabrico de algum calçado e/ou peça de vestimenta incorporam mais valor, sendo esse resultado do trabalho e das relações sociais de produção historicamente formadas. No caso da sociedade capitalista, esse trabalho interessa pelo seu valor de troca. Assim, o labor apropriado pelo capitalista é o valorizador do capital, sendo este obtido pela extração da mais-valia absoluta e/ou relativa (MARX, , 1971). Em uma bela passagem, Marx faz uma distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato:

Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho gasto durante sua produção, poderia parecer que quanto mais preguiçoso ou inábil um ser humano, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois ele precisa de mais tempo para acabá-la. Todavia, o trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho. Toda a força de trabalho da sociedade, - que se revela nos valores do mundo das mercadorias - vale, aqui por força de trabalho única, embora se constitua de inúmeras forças de trabalhos individuais. Cada uma dessas forças individuais de trabalho se equipara às demais, na medida em que possua o caráter de uma força média de trabalho social (...) (MARX,, 1971, p.45).

Outra dimensão percebida na forma que o trabalho assume nas sociedades capitalistas contemporâneas refere-se a uma separação entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução. Segundo o autor:

Na manufatura e nos ofícios, o trabalhador serve-se do instrumento; na fábrica, ele serve à máquina. No primeiro caso, ele é quem move o meio de trabalho; no segundo, ele só tem que acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo; na fábrica são apenas os complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (...). (MARX apud GORZ 1989, p.31)

Assim, Marx formula sua crítica: “Chegamos, pois a ponto de os indivíduos se verem obrigados a apropriarem-se da totalidade das forças produtivas existentes, não apenas para conseguirem manifestar o seu eu, mas, sobretudo para assegurar a sua existência” (Marx, 1976, p.92).

As passagens acima são importantes, pois defendemos que a atividade docente é uma expressão imaterial e material do trabalho. No percurso dos últimos trezentos anos a ocupação docente esteve vinculada às representações de dom, de ofício e de atividade intelectual (TARDIF, 2005). Contudo, essas visões predominantes esconderam uma dimensão central dessa ação, qual seja, a de ser uma atividade de trabalho, perspectiva que daremos visibilidade no decorrer deste estudo. Por sua vez, ela se insere numa interrogação mais geral presente nas ciências sociais: qual a centralidade do trabalho para a vida social e os indivíduos?

TRABALHO PERDEU CENTRALIDADE?

No início dos anos 80, Gorz lança na França um polêmico ensaio intitulado “Adeus ao proletariado” versando sobre a abolição do trabalho e da classe. Segundo o autor, o trabalho como vem sendo entendido nos limites da sociedade capitalista - atividade prescrita, obrigatória, heterônoma, não determinada

por quem o executa, em troca de um salário - não se constitui mais como dimensão socializadora para os indivíduos. Eis um de seus argumentos sobre a abolição do trabalho:

A abolição do trabalho é um processo em curso e que parece acelerar-se. Para cada um dos três principais países industrializados da Europa Ocidental, institutos independentes de previsão econômica estimaram que a automação irá suprimir, no espaço de dez anos, entre quatro e cinco milhões de emprego" (ib. id, 1987, p. 11).

Gorz (1987) acentua a necessidade de um trabalho que dê autonomia e devolva ao homem sua capacidade criativa; enfim, voltando a ser uma atividade constitutiva dos homens e mulheres. E aí? o que é a perda de centralidade do trabalho para o autor?

Antunes(1995) alerta para o caráter utópico da proposta de Gorz, por não compreender a abrangência da sociedade capitalista e sua "dimensão totalizante", de apropriação e transformação de tudo em mercadoria, em propriedade privada, em capital.

Offe (1989) toma a seguinte posição nesse debate sobre a perda da centralidade do trabalho, em fins do século XX:

Essa é a questão: existem tais indícios de um decréscimo objetivo do poder de determinação de fatos como o trabalho, a produção e remuneração, para a constituição da sociedade e para o desenvolvimento social como um todo? A sociedade é objetivamente menos moldada pelo fato do trabalho? A esfera da produção e do trabalho perde sua potência como determinante da estrutura e do desenvolvimento? Apesar da grande maioria da população continuar dependente da remuneração, seria possível falar que o trabalho tenha se tornado individualmente e coletivamente menos relevante – ou, por assim dizer, de uma implosão da categoria trabalho? A seguir concentro-me em três

indícios de que a resposta positiva a tais indagações seria crescentemente justificável (OFFE, 1989, p.19).

Offe (1989) argumenta que o trabalho não é mais uma categoria sociológica central a partir de evidências empíricas, com a redução quantitativa dos trabalhos remunerados em toda a Europa; a mudança da racionalidade nas sociedades capitalistas – que estariam passando de uma racionalidade econômico-social para uma racionalidade pós-industrial e pós-capitalista–; a invisibilidade social da identidade do "ser trabalhador", etc. Este quadro concorre para a desmotivação com essa condição e para o surgimento de relações de trabalho que não se adequam às mesmas formas de organização e gestão do trabalho como, por exemplo, o trabalho no setor de serviços. Offe discute ser esse um labor de tipo reflexivo em oposição ao trabalho no setor secundário – o trabalho industrial. Essas “dúvidas” são assinaladas e o autor percebe indícios de que o trabalho não se constitui mais como categoria central de inserção e identidade dos indivíduos no meio social.

A concepção de Offe (1989) sobre o fato do trabalho no setor de serviços ser "reflexivo" desconsidera a heterogeneidade deste setor e das pessoas que vivem deste trabalho. O autor discute o setor de serviços públicos na Alemanha (saúde, educação, previdência). A visão sobre o setor de serviços fica restrita ao setor público, dando pouca importância ao setor de serviços privados na própria Alemanha.

Já Hirata (1999) expõe três críticas à concepção de que o trabalho perdeu centralidade: 1) Mesmo por caminhos diferenciados, os autores (Gorz e Offe) analisam o trabalho a partir de uma visão empírica estritamente europeia, dando pouco destaque às dimensões históricas e empíricas do trabalho em outros países e regiões, que também necessitavam ser estudadas

e levadas em consideração; 2) Nota-se certa confusão entre as categorias determinação e dominação do tempo. A autora expõe que o trabalho – em todo os lugares do planeta - pode estar de forma crescente dominando menos tempo efetivo das pessoas no meio social, mas acabar determinando todo o resto do tempo da vida do indivíduo, devido ao fato do trabalho na sociedade capitalista ser remunerado e esta ser uma sociedade de trocas, de compra, mesmo da locomoção, do lazer, do direito de ir e vir etc.; 3) Seria uma visão restritiva, o trabalho sendo concebido como sinônimo de trabalho industrial, desconsiderando o trabalho no setor de serviços, no comércio, o trabalho informal etc.

Logo, evidenciamos as críticas às teses da perda da centralidade do trabalho de Gorz e Offe, demonstrando as insuficiências das teses acima referidas.

Vimos como são importantes as definições das categorias trabalho e perda da centralidade. No tópico posterior abordaremos a docência enquanto atividade humana, bem como, as experiências das trabalhadoras e dos trabalhadores docentes por meio de uma investigação empírica no estado da Bahia.

(IN) SATISFAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O objetivo é investigar as relações entre trabalho, profissão e felicidade por meio de uma discussão ancorada em algumas vertentes complementares: a abordagem clássica sobre os sentidos do trabalho em Durkheim, Marx e Weber. Em seguida, cotejamos uma literatura publicada – dois relatórios mundiais sobre a felicidade – que aborda, dentre outras questões, o papel do trabalho na aquisição de uma vida feliz (HELLIWELL, LAYARD,

e SACHS, 2012). Ademais, dialogamos com importantes pesquisas produzidas por cientistas sociais brasileiros que vêm refletindo sobre as conexões entre as atividades humanas – dentre estas as produtivas – e a busca de um sentido social para a felicidade (CORBI e MENEZES-FILHO, 2006; RIBEIRO, 2013). Em momento posterior, apresentaremos dados sobre a temática da satisfação e insatisfação profissional entre professores. Buscamos relacionar o debate presente em investigações de alguns países com os levantados a partir de depoimentos colhidos entre professores da educação básica do Estado da Bahia. No momento em que apresentamos como as questões concernentes à felicidade, à satisfação e à insatisfação se expressam entre profissionais da educação, defendemos uma hipótese.

A hipótese central deste estudo evidencia que profissões vinculadas ao serviço e ao cuidado humano estão fortemente baseadas em interações humanas (TARDIF e LESSARD, 2005). As aludidas atividades têm sido impactadas por uma crise de sentidos - relacionados à atividade produtiva, à identidade profissional e às fontes de satisfação com a vida. No que diz respeito aos professores baianos, as principais conclusões se referem a: perspectiva da profissão como uma não-escolha, forte estigmatização social, insatisfações materiais (remuneração considerada baixa, por exemplo) e imateriais (desencanto dos jovens com a escolarização, violência escolar, pressão taylorista do trabalho, etc.). No campo das satisfações: desenvolvimento cognitivo do aluno e exercício, por partes dos educandos, de profissões de prestígio.

Nos capítulos I, II, III e IV abordaremos detalhadamente essas categorias empírico-analíticas.

FELICIDADE E TRABALHO

Nos relatórios recentemente produzidos sobre a felicidade no mundo, diversos autores vêm considerando a interdependência entre variáveis externas e pessoais na constituição de uma dimensão social da felicidade. Alguns dos caracteres externos considerados são: renda, educação e governança pública. As variáveis pessoais ou internas são: sexo, gênero, idade, saúde física e mental (HELLIWELL, LAYARD, e SACHS, 2012; RIBEIRO, 2013; CORBI, MENEZES-FILHO, 2007).

No que diz respeito à renda auferida pelos indivíduos há um consenso nesta literatura mundial que sua dimensão relativa é mais importante do que a perspectiva absoluta. As pessoas consideram suas rendas em perspectiva comparativa com as das pessoas próximas, tais como vizinhos, colegas de trabalho e membros próximos de sua sociabilidade. Essa percepção relativa tem forte influência em suas vidas, desconsiderando as características absolutas desta variável analítica do social. A renda não é o corolário de uma vida feliz, pois compreendemos a utilidade decrescente da renda para uma explicação segura acerca deste importante sentimento humano. É sabido que nem nos anos gloriosos do capitalismo, nos Estados Unidos da América (EUA), o aumento de renda significou aumento na percepção da felicidade, tanto na dimensão individual quanto na coletiva (HELLIWELL, LAYARD, e SACHS, 2012).

Nos relatórios supracitados é considerada, dentre outras questões, a pouca efetividade que os períodos de crescimento econômico causam no sentimento de felicidade das pessoas. Os poderes provenientes dos relacionamentos tecidos, mantidos e desejados são o verdadeiro porto seguro de uma vida feliz. O suporte social, a conquista de algum tipo de liberdade e o combate à corrupção política são vistos como promotores da

felicidade coletiva. Além disso, melhorias sociais no que tange à saúde, meio ambiente, segurança, mobilidade urbana, trabalho, confiança no governo e nos governantes são vistos como maiores contribuintes para a felicidade que fatores nitidamente econômicos (HELLIWEL, LAYARD, e SACHS, 2012; RIBEIRO, 2013).

Em importante artigo sobre a questão dos determinantes empíricos da felicidade no Brasil, Corbi e Menezes-Filho (2006) apresentam os fatores sociais da felicidade: ser casado e ter idade mínima de 53 anos são apontados em diversas pesquisas. A renda aumenta a felicidade, mas somente até certo ponto. Existe uma íntima interação entre esta e a dimensão de utilidade marginal e decrescente em relação ao bem-estar. Reforçam-se os argumentos do Paradoxo de Easterlin, pois a relatividade da renda é mais importante do que seu caráter absoluto. Segundo estes autores, o desemprego diminui mais o bem estar do que o estado de saúde ou o fim do casamento; logo, configura-se uma relação causal entre infelicidade e desemprego, visto que os desempregados são mais infelizes. (CORBI; MENEZES-FILHO, 2006; RIBEIRO, 2013)

Por sua vez, Ribeiro (2013) apresenta o que denomina como fatores importantes de felicidade no Brasil: ter um trabalho, possuir a idade de 46 anos, fatores ligados ao clima, a relação com a natureza e o meio ambiente, percepção positiva sobre a saúde, casamento, satisfação com a renda auferida, possuir educação superior, ser religioso ou ateu e, por fim, ter alguém com quem contar, tanto nos momentos de felicidade quanto nas agruras existenciais e sociais. Nesse sentido, interpenetram-se, segundo o autor, fatores tais como: personalidade (autoestima, otimismo e extroversão, por exemplo), características sócio-demográficas (idade, sexo, estado civil e escolaridade), fatores econômicos (renda, estar empregado ou desempregado, inflação e custo de vida), fatores contextuais (condições de trabalho e relações interpessoais) e fatores institucionais (grau de participação política).

Em comparação internacional, esse autor apresenta um dado que classifica o Brasil em décimo oitavo lugar, entre cento e trinta e cinco países. O país estaria na faixa dos 15% países mais felizes. Em sua pesquisa, no território nacional, a partir de uma investigação em 8.048 domicílios – com chefes e cônjuges representativos de quase todas as regiões brasileiras – investigou as dimensões sociais das desigualdades. O autor evidenciou o perfil dos felizes e infelizes no Brasil. Os mais felizes são do sexo masculino, mais velhos, casados, com educação superior, mais satisfeitos com a renda auferida, moradores de região rural, com mais amigos, mais religiosos ou ateus e com alta percepção positiva da própria saúde. No que se refere aos infelizes: os mais novos, solteiros, sem educação superior, insatisfeitos com a renda, moradores de regiões urbanas, com poucos amigos, religiosos afastados de suas instituições, com percepção ruim da própria renda e negativa acerca de sua saúde.

O trabalho em todos os relatórios é visto como uma importante fonte para uma vida feliz. O desemprego sempre traz consigo uma perda de status individual; contudo, alertam os autores supracitados, se existem altas taxas de desemprego em determinadas sociedades, os homens ficam menos tristes. O que revela o caráter relativo do impacto sobre os indivíduos, visto que se complementam baixas taxas de desemprego com maior sentimento de fracasso e de responsabilização individual. Por outro lado, ocorrendo altas taxas, constitui-se maior sentimento de resignação e menor infelicidade individual (HELLIWELL, LAYARD, e SACHS, 2012; RIBEIRO, 2013).

Para 60% dos trabalhadores a questão da segurança no emprego é vista como a maior e mais importante conquista, visto que está fortemente vinculada ao reforço da autonomia, da confiança e da independência. O mesmo estudo apresenta que a remuneração por desempenho não melhora a satisfação com

o labor. Por fim, no debate sobre as horas do dia e a felicidade, é apresentado um dado relevante: em seus cotidianos, as pessoas estão menos felizes exatamente nos momentos diários vividos junto aos chefes (HELLIWELL, LAYARD, e SACHS, 2012).

Ainda na temática relacionada ao papel do trabalho na constituição da felicidade, enfatizamos a contribuição da aposentadoria no aumento da infelicidade, visto que a nova realidade traz consigo aumento da solidão, da dificuldade de comunicação e o medo. Nesse processo são fragilizadas relações importantes em decorrência da progressiva perda de quantidade e de qualidade de nosso capital social (HELLIWELL, LAYARD, e SACHS, 2012).

Como podemos observar em todas as pesquisas feitas em perspectiva internacional ou no país, o trabalho é uma fonte de sentido importante para uma vida feliz, subjetiva ou socialmente. Tanto considerando o bem-estar subjetivo quanto o bem estar coletivo. Desta forma, acabam por corroborar as teses clássicas da sociologia sobre a centralidade do trabalho como força social e ontológica humana.

TRABALHO E GÊNERO

O debate em torno das questões de gênero pulsa na contemporaneidade com urgência. Ao tratarmos do trabalho docente reconhecemos a necessidade de discussão, pois os sujeitos protagonistas deste livro são em sua maioria mulheres professoras. Entendemos assim que gênero e docência são uma das faces dinâmicas e tensivas das relações sociais considerando seu aspecto historicizante.

Ao problematizarmos docência e trabalho não podemos ignorar as conexões da existência concreta da mulher (professora e mãe, professora e dona de casa, professora e esposa, entre

tantos outros papéis). A diferença entre professores e professoras perpassa, entre outras questões, a problemática de gênero. Em “A classe operária tem dois sexos”, Elizabeth Souza-Lobos indica que os desafios postos ao discutir gênero estão muito além das características biológicas; consiste em localizar o ponto inicial dessa separação social e cultural desmistificando a diferença quase naturalizada nas relações sociais do capitalismo.

Cisne (2014) alerta sobre a importância do acento histórico nas relações de gênero e raça para fugirmos da fragmentação ao entendê-las como relações justapostas. Para a autora é preciso considerá-las enoveladas (complexidade, especificidade e contradição) para então visualizarmos os caminhos para a transformação social. No mesmo sentido, Heleieth Saffioti 1967² pontua que Marx “não considera o problema da mulher algo isolado antes entende que “proteger os elementos femininos ou eufemizar seus sofrimentos através de paliativos; é à causa mesma da degradação da mulher que pretende chegar“ (SAFFIOTI 1967 p.04)

A centralidade dos estudos de Karl Marx engloba a luta de classes sem perder de vista as relações da vida social. A discussão de gênero é parte da dinâmica da vida social e em nenhum momento histórico ela deixou de existir. Marx denuncia a opressão das mulheres na sua investigação sobre o suicídio³; no texto o autor aponta o patriarcado e a tirania social como fontes das humilhações sofridas pelas suicidas e reconhece que tal tirania se perpetua na relação matrimonial independente da classe social e pautada na questão de gênero. As vítimas

2- SAFFIOTI, Heleieth. *A questão da mulher na perspectiva socialista*. Lutas Sociais, São Paulo, n.27, p.82-100, 2o sem. 2011.

3- Três dos quatro casos de suicídio mencionados nos excertos se referem a mulheres vítimas do patriarcado., sendo duas mulheres da “burguesia”, e a outra, de origem popular. Marx denuncia que o destino dessas mulheres foraselado mais pelo seu gênero do que por sua classe social. MARX, Karl. *Sobre o suicidio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

estudadas por Marx nos casos de suicídio tinham como sentença serem mulheres e estarem subordinadas à autoridade da figura masculina, socialmente aceita.

Nesse sentido, o campo social dos sujeitos concretos revela questões pulsantes em suas especificidades. Flor de Maria descrita no livro *Sagrada Família*⁴ revela a transformação da humanidade da personagem a seu papel social discriminatório e coisificante. Para Marx "O grau de emancipação feminina constitui a pauta natural da emancipação geral" (p.38)

Como apresentaremos no perfil das trabalhadoras em educação básica do estado da Bahia torna-se absorvente do olhar do pesquisador, a questão de gênero visto que, nas escolas em que fomos em busca de entrevistadas-interlocutoras, percebemos uma relação de oito em dez dos trabalhadores nas escolas são do sexo feminino. Sendo uma ocupação hegemonicamente feminina, essa situação sugere que o olhar sobre os trabalhadores e trabalhadoras na educação básica implica refletir sobre os papéis atribuídos/hegemonizados às/pelas mulheres nas relações de gênero. Existem raízes históricas, sociais e culturais para a predominância de mulheres em determinadas profissões, outrora denominadas de ofícios do cuidado, como lecionar. Contudo, foge do escopo dessa obra o aprofundamento dessa discussão, pautada centralmente no deslindamento da experiência com o trabalho. (Thompson, 1987)

METODOLOGIA

Esta pesquisa tomou como abordagem a perspectiva quali-quantitativa, uma vez que estas dimensões assumem a característica da complementaridade e interdependência, já

4- KARL, Marx. *A sagrada Família*. São Paulo: Boitempo, 2003.

que, no caso da modalidade quantitativa, pode-se trabalhar com dados agrupados, comparáveis e submetidos à padronização/homogeneização; na modalidade qualitativa, o que se busca são as idiosincrasias, as dimensões subjetivas, discursivas e representacionais dos sujeitos investigados (HAGUETTE, 1992).

Partimos da concepção de que todos os dados são construídos, pois dependem dos objetivos da pesquisa, das seleções e modulações lançadas pelo (s) olhar (es) do (s) investigador (es) e de suas projeções sobre os dados colhidos (Bourdieu, Chamboredon; Passeron, 1999). Assim, utilizamos entrevistas semi-estruturadas, observação participante e análise de dados censitários. Entretanto, faz parte de nosso conhecimento a assertiva de que toda fonte deve ser submetida ao processo de crítica (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

Do ponto de vista metodológico, atentamos para a observação de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, (1999) de que histórias e trajetórias de vida não são lineares, mas fruto de uma complexa rede de situações concretas, de curvas sinuosas, de experiências múltiplas de vida e por isso não têm uma forma linear e acabada. Compreendeu-se também o fato de que a entrevista é uma relação social assimétrica (BOURDIEU, CHAMBOREDON E PASSERON 1999).

A metodologia utilizada concorda com as premissas de que o investigador ao escolher o problema de pesquisa interfere sobre a realidade que é sempre construída e nunca pura/objetiva (BERGER e LUCKMANN, 1985). A discussão sobre as interpretações é tributária da ideia de que não se pretende universalizar os achados da pesquisa e nem torná-los axiomas gerais válidos para quaisquer contextos.

Elaboramos um questionário e roteiro com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados qualitativos da população docente investigada permitiu descobrir indicadores importantes

das condições de trabalho e vida dos segmentos. Fizemos a leitura fluante e a categorização das 63 questões abertas do roteiro de entrevista. A partir da re-categorização obtida pela análise de depoimentos, evidenciamos os múltiplos sentidos que os agentes deram às respostas sobre condições objetivas, subjetivas, culturais, sociais e políticas sobre a profissão e seu cotidiano laboral.

Realizamos entrevistas com professoras e professores da educação básica de quatro territórios de identidade da Bahia. Os entrevistados foram selecionados pela categoria ocupacional e pelo tipo de vínculo contratual. Optamos por realizar as entrevistas fora do ambiente de trabalho, visto que as interlocutoras e sujeitos pesquisados poderiam refletir sobre os sentidos subjetivos vinculados ao trabalho longe das atribuições do cotidiano profissional, com um tempo qualitativamente superior para a investigação, bem como distante da supervisão dos superiores hierárquicos. O procedimento para a obtenção dos dados qualitativos considerou a coleta por meio de entrevistas que duraram em média trinta e cinco minutos.

O tratamento dos dados considerou as seguintes etapas: definição de categorias criadas a partir das questões abertas do instrumento, descrição dos dados e construção de categorias de análise a partir da interpretação das respostas dadas pelos sujeitos investigados, nossos interlocutores.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Entrevistamos 30 professores e professoras de ensino fundamental. Quase todas (os)as (os) professoras e professores possuem dois vínculos, geralmente sendo um emprego ligado à rede estadual e outro municipal. Logo, não é incomum trabalharem 60 horas semanais. Desse contingente, 22 são do sexo feminino e oito do masculino.

Das 22 professoras investigadas, sete são pretas, 10 pardas e cinco brancas. Entre os homens, seis se declararam pretos e dois pardos. Em relação ao estado civil, 12 são solteiras, oito casadas, uma separada e uma divorciada. Entre os do sexo masculino, três são solteiros, quatro casados e um divorciado; quatro têm filhos e o mesmo número não tem.

No conjunto dos (as) 30 entrevistados (as), as idades variam de 25 até 53 anos. Quanto ao perfil religioso, 18 são católicos, cinco evangélicos, três espíritas e três sem religião, enquanto que um se declarou cristão, sem especificar a vinculação institucional. Todos declararam morar nos municípios em que trabalham, ou em localidades que distam a menos de 30 km de suas residências. Sete declararam trabalhar em duas escolas, três em três escolas e 20 em uma única escola.

No quadro abaixo, podemos vislumbrar o tipo de vínculo, localização espacial das escolas de atuação, a carga horária semanal e a situação contratual dos entrevistados:

Quadro - Situação Contratual quanto a Vínculo Empregatício, Localização da Escola, CH Semanal

TIPO DE VINCULO			LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA		CH SEMANAL	SITUAÇÃO CONTRATUAL		
Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Campo	Cidade		Estatutário	CLT (cart. assinada)	Prestador Serviço temporario
					40 h			
					20 h			
					20 h			
					40 h			
					20 h			
					40 h			

				20 h				
				40 h				
				20h + 20 h				
				40h + 10 h				
				40 h				
				20 h				
				40 h				
				40 h				
				20h +20h				

A maioria dos entrevistados é contratada da rede municipal, em localidades urbanas; 10 atuam 20 horas e os outros 20 entrevistados, em regime de 40 horas. A maior parte atua nos anos finais do ensino fundamental. Alguns trabalham em anos finais desta modalidade concomitantemente à atuação em ensino médio.

No que diz respeito à escolaridade, a maioria dos entrevistados são formados em licenciatura (20). 23 estão realizando algum estudo de pós-graduação em nível de especialização ou aperfeiçoamento, enquanto sete não desenvolvem estudo algum. O maior tempo de exercício do magistério é de 32 anos e o menor, dentre os interlocutores, 2 anos e 6 meses. Por fim, entre os entrevistados e as entrevistadas, 20 realizam cursos de formação continuada.

Este estudo está organizado em quatro capítulos, mais a introdução e as considerações finais.

No capítulo um investigamos o perfil dos professores da educação básica, comparando dados da América Latina, Brasil,

Bahia e quatro territórios de identidades. Evidenciamos os caracteres comuns e singulares dos professores, especialmente o perfil populacional docente: sexo, faixa etária, cor, tipo de vínculo, tempo de serviço e formação profissional. As bases utilizadas são quantitativas, derivadas de censo escolar do INEP-MEC (2012 e 2013), do censo do magistério da educação, SAEB bem como investigações de pesquisadores internacionais e nacionais que se debruçaram sobre o perfil, os dilemas e as características sociais destes profissionais nessas regiões.

No segundo capítulo investigamos os sentidos que os professores atribuem à dimensão subjetiva de sua atividade, dando destaque à escolha profissional, sentimentos de satisfação e insatisfação com a profissão, o impacto das condições objetivas no seu cotidiano profissional, principalmente por meio de análise de relatos. Destaca-se que cotejamos uma pesquisa nacional e internacional sobre a profissão docente. Ademais, consideramos uma bibliografia acerca da felicidade, tanto em perspectiva internacional como no país, principalmente na relação entre trabalho e felicidade, na construção de uma vida social e produtiva baseada no bem-estar coletivo.

O capítulo três analisa os professores no cotidiano político intra e extra escolar, dando relevo aos depoimentos sobre sindicato, relação política com gestores escolares, com colegas e suas visões sobre esse fenômeno no cotidiano escolar. Nessa parte apresentamos importantes dados sobre o mosaico de classe, que se instaura entre professores de vínculo contratual direto e indireto com o estado ou o município. Identificamos um fosso de direitos, relações e perspectivas profissionais no campo educacional, formando núcleos de primeira, segunda e terceira categoria entre docentes.

Em seguida investigamos a relação dos professores com o cotidiano escolar, em sua dimensão cultural. Especialmente

analisamos os depoimentos de professores dando destaque às suas opiniões sobre temas como: sexualidade, diferenças religiosas, laicidade, intolerância, racismo, identidades e direto à diferença, inclusive, no que tange às políticas públicas educacionais voltadas à temática.

Por conseguinte, apresentamos as visões dos professores sobre um problema escolar, qual seja, a violência na escola. A partir de uma articulação entre estudos internacionais e nacionais, constataremos se esse fenômeno é multidimensional nos estabelecimentos educacionais, visto que as agressões físicas, as violências simbólicas, linguísticas e psicológicas se articulam com incivildades.

Por fim, nas considerações finais, levantamos os principais resultados, sintetizamos os dados mais relevantes, bem como evidenciamos as hipóteses, perguntas de partida e as principais características dos docentes investigados, enfatizando as identidades mais abrangentes e as singularidades percebidas na investigação, principalmente no que diz respeito ao perfil, às opiniões e aos dilemas vividos e experimentados por esses agentes escolares tão fundamentais: as professoras. Boa Leitura

PERFIL DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

O objetivo deste capítulo é analisar o perfil do professor da educação básica do Brasil, dando destaque aos docentes que atuam no ensino fundamental, notadamente, nos últimos quatro anos (do 6º ao 9º ano). Para caracterizar esses profissionais, refletiremos sobre as seguintes variáveis: quantitativo de docentes, faixas etárias, sexo, cor, formação e tipo de contrato, considerando dados internacionais, nacionais, do estado da Bahia e de quatro territórios desta unidade federativa¹.

UMA COMPARAÇÃO INTERNACIONAL

Dados da Teaching and Learning International Survey - TALIS² (2013) expressam, em perspectiva internacional,

1-A Bahia possui 27 territórios de identidade. Essa concepção foi adotada, no ano de 2007, pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, em substituição à denominação anterior, de região administrativa e econômica. Na nova noção territorial estão contempladas as dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas, evitando caracterizar uma região apenas pela sua dimensão econômico-produtiva. Os quatro territórios de identidade aqui observados são: Região Metropolitana de Salvador (RMS), Recôncavo, Médio Rio de Contas (MRC) e Vale do Jiquiriçá (VJ). Essas regiões foram escolhidas para esta análise quantitativa em decorrência da proximidade geográfica concernente ao espaço de atuação profissional do autor do livro. Ademais, por este ter realizado uma pesquisa qualitativa nos respectivos territórios com relatório finalizado e entregue à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

2- Pesquisa feita pela Secretaria Geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), denominada "Teaching and Learning International Survey", doravante intitulada TALIS. Mais informações sobre a pesquisa: "[A TALIS] coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de todo o mundo, com objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparáveis do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Análises comparadas da TALIS permitem aos países identificar outros países que enfrentam desafios semelhantes e aprender com outros tipos de

a realidade do ensino e da aprendizagem. Os resultados apresentados se referem a professores dos anos finais do ensino fundamental e seus respectivos diretores³. Os proponentes da pesquisa incluíram perguntas sobre: características do professor, ambiente de trabalho, liderança, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, avaliação e *feedback* (retorno), práticas e crenças pedagógicas, auto eficácia e satisfação no trabalho. Os resultados permitem vislumbrar o perfil típico do professor nos países que participam da investigação internacional.

Um contingente bastante expressivo dos professores brasileiros completou a educação superior, mas não necessariamente estudou o conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas que lecionam. (TALIS, 2013)

No país, mais de 90% dos professores dos anos finais do ensino fundamental concluíram o ensino superior, mas cerca de 25% não fizeram curso de formação de professores. Em comparação, no Chile, aproximadamente nove entre 10 professores concluíram os cursos de licenciatura, assim como a quase totalidade dos professores na Austrália e em Alberta (Canadá) (Ibidem).

Ainda de acordo com a aludida investigação internacional (2013), professores cuja formação profissional contemplou componentes de conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas relataram se sentir mais preparados do que aqueles cuja preparação não continha esses elementos. Assim, somente políticas públicas".

3-Informações sobre os agentes pesquisados nos auxiliam a compreender esta importante pesquisa: "A população-alvo internacional da TALIS é composta de professores dos anos finais do ensino fundamental e seus diretores de escolas públicas e privadas. Em cada país, foi selecionada para o estudo uma amostra representativa de 20 professores e seu diretor de uma outra aleatória de 200 escolas. Aproximadamente 106.000 professores dos anos finais do ensino fundamental responderam a pesquisa, representando mais de 4 milhões de professores em mais de 30 países participantes". (TALIS, 2013, P.4) Por uma questão de delimitação do objeto de estudo, não analisaremos o perfil dos diretores da presente investigação feita pela OCDE.

metade dos professores brasileiros informa que a pedagogia das disciplinas que lecionam fez parte de sua educação formal. Para os componentes de conteúdo e prática, 60% declaram o mesmo. Por outro lado, sete entre 10 professores, em média, nos países da TALIS relatam que esses elementos foram incluídos para todas as disciplinas em que atuam (Ibid. id).

O Brasil configura-se, entre os países da TALIS, como o que os professores passam o maior número de horas por semana ensinando, já que os docentes no país, em média, informam passar 25 horas dando aulas, seis horas a mais que a média da TALIS (ibid. id).

Outros dados nos auxiliam na compreensão da realidade vivida pelos docentes do ensino fundamental, mais especificamente, dos anos finais desta modalidade. Esses profissionais declaram dedicar de 10% a 22% mais tempo que a média da TALIS na maior parte das outras atividades. Dentre estas ganha destaque a correção dos trabalhos e a orientação aos alunos. Comparados à média da TALIS, os professores no Brasil passam o mesmo tempo em média preparando aulas e menos tempo em tarefas administrativas (Ibidem).

No que tange ao recebimento de *feedback* sobre as práticas de ensino, esta informação está fortemente vinculada com autoeficácia e satisfação profissional dos professores. No Brasil, ao menos 80% dos docentes relatam receber retorno avaliativo sobre sua prática de ensino. Geralmente, esta interação se dá por meio de alguma forma de observação de suas aulas e da análise das notas dos seus alunos. Os brasileiros apresentam resultado similar à média da TALIS em relação à observação de suas aulas: porém, mais alto em relação às notas dos seus alunos (Ibid. id).

Por conseguinte, docentes que recebem *feedback* sobre sua prática de gestão de sala de aula e acerca das notas dos seus alunos

expressam níveis maiores de auto eficácia e de satisfação profissional em diversos países da TALIS, especialmente no Brasil. (ibid. id)

No Brasil, o *feedback* da observação das aulas majoritariamente, vem da equipe de gestão escolar (49%) e dos diretores (35%). Em menor frequência são provenientes de indivíduos ou órgãos externos (10%) ou de colegas (16%) (ibidem).

BASE DE DADOS TALIS

No conjunto dos países que participam da pesquisa, os docentes típicos são 68% mulheres, 43 anos de idade em média, 91% concluíram educação superior universitária ou equivalente; têm em média 16 anos de experiência no magistério, 82% estão empregados em tempo integral e 83% têm um contrato permanente. Em geral, ensinam para uma turma de 24 estudantes em média (Ibid. id).

No Brasil, em 2013 encontramos o seguinte quadro: 71% dos professores são mulheres, têm 39 anos de idade em média, 94% concluíram educação superior universitária ou equivalente; 76% concluíram curso de formação de professores, têm em média 14 anos de experiência no magistério, 40% estão empregados em tempo integral e 77% têm um contrato permanente. Ensinam para uma turma de 31 estudantes em média (ibid. id).

A TALIS (2013) revela também a distribuição do número de horas trabalhadas por semana e a distribuição do tempo gasto durante uma aula média, de acordo com os professores. Os docentes no Brasil relatam gastar 25 horas por semana ensinando, seis horas a mais do que a média da TALIS.

Em outra dimensão, eles relatam gastar um número similar de horas desenvolvendo uma variedade de atividades relacionadas ao trabalho quando comparados à média da TALIS.

Professores no Brasil declaram gastar 20% de seu tempo de aula mantendo a ordem (comparado com 13% em média nos países da TALIS). Em suma, no Brasil, menos de 70% do tempo de aula é gasto com ensino e aprendizagem de fato em decorrência da gestão de espaço, da chamada e da indisciplina dos alunos.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Relevantes estudos têm sido realizados no Brasil sobre o perfil do professor da educação básica. Nesses estudos, levantam-se informações sobre composição quantitativa, faixa etária, sexo, cor, tempo de serviço e tipo de contrato dos docentes brasileiros. Além disso, diversos outros dados podem ser obtidos, tais como: percurso formativo, disciplinas lecionadas, área de atuação profissional, modalidade de ensino, etc. (DE SOUZA, 2013; GATTI; BARRETO, 2009; DE SOUZA E GOUVEIA, 2010).

Segundo De Souza (2013), ações têm sido concretizadas. Basicamente, o autor cita a Lei do Piso, que estabelece diretrizes nacionais para a carreira do magistério. Observa-se, portanto, uma nova realidade, expressa no aumento significativo do número de postos de trabalho e o acréscimo de exigências formais para a formação docente (DE SOUZA, 2013; OLIVEIRA, 2011).

Para De Souza, (2013) três aspectos da profissão docente ganharam relevância nos últimos anos: a temática da valorização profissional, as relacionadas com o trabalho e com nível cultural destes profissionais.

No que diz respeito ao perfil dos professores da educação básica no país, De Souza (2013), utilizando dados do Censo Escolar (CE), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo dos Profissionais do Magistério (CPM), revelou importantes resultados.

No que se refere à composição de gênero: no CPM, realizado em 2003, as mulheres eram mais de 85% dos professores. Segundo dados coletados no SAEB, em 1997 as mulheres perfaziam 71%, e 74%, no ano de 2007. (SOUZA, 2013) Gatti e Barreto, (2009), utilizando outra base de dados, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) encontrou 67% dos professores do sexo feminino.

Os pesquisadores localizaram dados divergentes, no que tange ao contingente racial majoritário brasileiro neste grupo profissional. No CPM de 2003, os brancos perfaziam 60% do total. Gatti e Barreto (2009), por meio da coleta da PNAD, informaram 68% de professores brancos. De Souza (2013), por meio de dados do SAEB, localizou 49% de brancos em 1997 e 53% dez anos depois na mesma base⁴.

Ainda de acordo com De Souza (2013) no CPM de 2003, 1/4 dos docentes brasileiros declaravam estar na profissão há mais de 20 anos e 70% destes tinham mais de dez anos de trabalho. Já segundo os dados coletados pelo autor no SAEB, 14% em 1997 estavam na profissão há mais de 21 anos, já em 2007, na mesma base, um quarto declaravam o mesmo tempo na profissão. Houve, portanto um crescimento, entre 1997 e 2007, dos docentes que declaram ter mais de 21 anos na ocupação.

No que concerne à associação entre tempo de serviço e ganho salarial, foram cotejados comparativamente os professores com mais de 20 anos de tempo de serviço com os que detinham menos de 10 anos. O referido autor revela que os mais experientes, no CPM de 2003, auferiam um ganho remuneratório 137% a mais que os mais novos, em média. Em 2013, essa diferença caiu para 32%. Esses dados evidenciam, de forma cabal, que as distorções salariais deixaram de ter como corolário apenas a diferenciação salarial obtida por tempo de serviço maior. Logo,

4- É consenso na literatura nacional e internacional que a docência é uma profissão hegemonicamente feminina (TARDIFF; LESSARD, 2005; DE SOUZA, 2013; OLIVEIRA, 2004; GATTI E BARRETO, 2009; BARBOSA, 2009).

é razoável supor que os percursos formativos, as certificações e qualificações devem ter contribuído para diminuir o fosso salarial, comparando os mais novos com aqueles com mais tempo de serviço no magistério da educação básica.

De Souza (2013) ressalta, entretanto, que os estatutários ganham mais que os celetistas e os temporários. Os estatutários são dois terços dos contratados no país. Para este autor, não é possível um envolvimento completo com o trabalho e com a profissão de docente estando o indivíduo na condição de não estável, precário ou temporário.

Outros dados, levantados pelo autor, auxiliam na radiografia nacional sobre os docentes: 60% dos professores brasileiros trabalhavam em uma única escola, em 2009. Em 2003, o CPM informava, dentre outras questões, que 25% dos professores laboravam em duas escolas. Por outro lado, 80% dos que trabalham em uma escola não têm outro trabalho. Ademais, o “nível cultural” médio dos professores era baixo (7,3), somente um terço tendo um nível cultural considerado bom. Por fim, no mesmo censo de 2003, 90% dos professores não se envolviam em nenhum tipo de atividade político-partidária ou sindical (De SOUZA, 2013).

No que diz respeito ao contingente nacional docente no Ensino Fundamental, na Sinopse Estatística derivada do Censo Escolar (CE), de 2013, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), temos dados mais atuais.

No país todo, 1.409.991 são profissionais desta modalidade de ensino. Com 80,5% do sexo feminino e 19,5 % do masculino, evidenciando uma feminização da profissão, inclusive reconhecida pelos estudiosos da profissão docente há tempos (MEC-INEP, 2013).

Já no que se refere ao percentual de funções docentes, no ensino fundamental, no país, considerando cor e raça, os dados são os seguintes: 41% se declaram brancos, 24,9 % pardos, 3% pretos, os

amarelos e indígenas, perfazem menos que 1%. O dado mais relevante nessa análise se refere ao contingente dos que não declaram a cor: 25 % dos docentes do ensino fundamental no país. (ibidem) a ausência de informação sobre a cor representa 1/4 do universo de professores do país do Censo Escolar do INEP, em 2013. (Ibidem)⁵

Por que preferiram não assumir uma identidade étnico-racial? Será que esta condição expressa uma delicada fonte de dilemas, que agrega perspectivas de auto atribuição de cor, e consequentemente pertença, conjugadas com a classificação dada pelos outros seres sociais?. Por que os docentes não declaram sua cor? Quais sentidos podem ser atribuídos a este silêncio? Por que se reservam o direito de não informar em formulários censitários sobre sua identidade étnico-racial? Será que consideram esta pergunta uma invasão de privacidade? Qual o contingente dentre os 25 % são de pessoas que não consideram a cor uma variável importante de identificação social?

Vários pesquisadores brasileiros realizaram investigações sobre as percepções de professores sobre a questão racial nas escolas, famílias e relacionaram o debate com a ausência de uma formação sólida, que considere importante a dimensão étnico-racial. (CAVALLEIRO, 2000; AMARAL, 2001; FAZZI, 2004; PAHIM; 2012).

Outros questionamentos que derivam deste dado: em que medida a profissão, quando vista pelos agentes como uma subida na escala social os embranquece socialmente, mas não na autopercepção? Ocorre uma ruptura cognitiva e identitária? Será que se processa uma dissonância cognitiva, psíquica ou social entre a pertença racial e o exercício da docência, vista sob a perspectiva dos pretos e pardos⁶? Responder a estas questões

5- Mais adiante teceremos considerações sobre esta realidade acerca da ausência de declaração de cor, entre os docentes do Estado da Bahia e nos quatro territórios de identidade analisados. Neste momento descobriremos que a taxa desta unidade federativa é o dobro do percentual nacional.

6- Uma referência relevante sobre estas questões é a obra de Fanon, “Os condenados da terra”.

demandaria, além do cotejamento de uma bibliografia devotada às investigações sobre identidades étnico-raciais, um estudo qualitativo, sendo que, ambas as iniciativas, fogem ao escopo da presente obra. Todavia, quando voltarmos ao perfil do professor do ensino fundamental da Bahia, realçaremos discussões sobre pertença racial, profissão docente e mais dados sobre ausência de declaração de cor, mais adiante. De todo modo, poderíamos transformar as perguntas arroladas acima em hipóteses, visto que é razoável supor que 25% de ausência de declaração acerca da cor, no país, merece uma explicação.

A taxa percentual de funções docentes no ensino fundamental por faixa etária, para o país, em 2013, também contribui para compreendermos a composição geracional: 4% são os que têm até 24 anos, 21% entre 25 e 32 anos, 28% estão na faixa que vai de 33 a 40 anos; já 30% têm entre 41 e 50 anos; com mais de meio século de idade encontram-se 14%. (Censo Escolar, 2013)

Notamos que nas faixas extremas encontram-se as menores taxas. Na dos mais novos, 4 % pode revelar a pouca atratividade da carreira para os jovens, enquanto que na dos mais velhos pode decorrer da aposentadoria especial, vigente entre os professores da educação básica brasileira, de 25 anos de tempo de serviço para as mulheres e 30 para os homens. O benefício encurta a carreira, segundo perspectivas conservadoras no momento áureo do desenvolvimento laboral, prejudicando o percurso profissional e, conseqüentemente, a qualidade da educação básica no país.

Segundo VAILLANT (2004) o contexto latino-americano, no que tange ao desempenho docente, está marcado por um entorno profissional que apresenta dificuldades de reter bons professores na docência. Esta situação se dá em virtude dos escassos estímulos para que a profissão seja primeira opção na carreira dos indivíduos. Para aumentar o drama, agregam-se condições de trabalho inadequadas e sérios problemas na estrutura de

remuneração e incentivos. Ainda segundo a autora, muitos são os docentes desiludidos que abandonariam a profissão caso surgisse outra oportunidade.

Ainda conforme esta autora, amalgama-se um conjunto de fenômenos interdependentes que contribuem para a explicação desta realidade de pouca atratividade da profissão: os não docentes desvalorizam-na; já os professores, por sua vez, percebem que esta ocupação não é positivada socialmente. O que configura a seguinte realidade: 2/3 dos docentes argentinos afirmaram não se sentirem apreciados pela sociedade e expressaram que a profissão perdeu valor social nos últimos anos. VALLIANT (2004) levantou os seguintes dados, em uma perspectiva latino-americana: no que diz respeito aos docentes da região, 68% dos peruanos, 40% dos brasileiros, 36% dos uruguaios, 47,5% dos argentinos expressaram desejo de abandonar a docência. Os entrevistados por esta autora desejaram exercer qualquer atividade no âmbito educativo, tais como ocupar cargo diretivo. Encontramos nesses dados apresentados uma das motivações da aposentadoria tão precoce, bem como do pouco interesse dos jovens pela profissão. (VAILLIANT, 2004)

Considerando a taxa de escolaridade alcançada pelos docentes brasileiros, em 2013, levantamos dados alvissareiros, visto que 76% deles têm ensino superior completo. Dos 22% que possuem apenas o ensino médio, cerca de 322 mil profissionais, 179.171 se formaram em magistério, enquanto 142.407 possuem a formação geral nessa modalidade de ensino. Os dados sobre os professores que têm somente o ensino fundamental são insignificantes (3.136), dentre os profissionais desta área, no país e no ensino fundamental. (CE, 2013)

Aprofundando a análise sobre a formação dos docentes no país, o Censo do Inep (2013) informa o número de funções docentes no ensino fundamental com formação superior, distinguindo os com licenciatura dos sem licenciatura e sem

licenciatura mas com complementação pedagógica: 69 % são licenciados. Os 31% restantes são os que têm diploma de nível superior, mas não possuem esta qualificação profissional. Cerca de 60 % destes têm cursos de complementação pedagógica. Esses dados expressam que as políticas públicas de formação docente no país vêm aumentando, nos últimos anos, a formação de licenciados e o aprimoramento pedagógico dos professores que não possuem ainda a licenciatura. (ibidem)

Vaillant (2004) novamente oferece importantes pistas para compreendermos os professores e sua formação/qualificação/desqualificação. A autora considera que existe um número decrescente de acadêmicos com bons resultados de escolaridade que optam por ser docentes. Associam-se ‘a questão anterior, os baixos níveis de exigência das universidades e centros de formação para ingresso na carreira de professor. Além do que, existe percepção generalizada entre os membros da sociedade de que a má qualidade da educação básica está associada à baixa qualidade dos regentes de classe, causando nestes profissionais, por outro lado, inconformismo e baixa autoestima.

Quanto ao número de funções docentes no ensino fundamental por localização, no país, em 2013, revela-se o caráter urbano da atividade, pois 80% atua em espaços urbanos, enquanto 20 % atuavam em localidades rurais (Censo Escolar, 2013).

Por fim, neste retrato nacional sobre o perfil dos professores brasileiros, consideramos o percentual de funções docentes no ensino fundamental por dependência administrativa. No país, em 2013, 51% eram contratados por redes municipais, 30% nas estaduais, enquanto 18% trabalham na rede particular, sendo insignificante o contingente dos atuantes na rede federal de educação. Como constitucionalmente os municípios são os principais responsáveis pela oferta de educação, nesta modalidade de ensino acabam por perfazer o maior percentual, dentre os quatro tipos de contratantes.

Em suma, os docentes brasileiros, do ensino fundamental, segundo o CE, são majoritariamente: do sexo feminino, a frequência etária predominante está no intervalo entre 25 e 50 anos, maior contingente da cor branca, urbanos, licenciados e atuantes, prioritariamente em redes municipais de educação.

E na Bahia, quem são os professores atuantes no ensino fundamental, considerando número de profissionais, sexo, faixas etárias, cor, formação e tipo de contrato? Além do perfil do docente, em todo o estado, quem são estes nos territórios de identidade Região Metropolitana de Salvador, Recôncavo, Vale do Jiquiriçá e Médio Rio de Contas? Quais as semelhanças e diferenças, considerando o perfil nacional, estadual e entre os quatro territórios investigados? Responder a estas questões vem a ser a tarefa daqui em diante.

Em uma pesquisa acerca de publicações de pesquisadores baianos sobre docentes desta unidade federativa, encontramos pesquisas relacionadas a saúde e trabalho (Araújo, 2012; Porto, 2012); estudos historiográficos sobre professoras no século XIX e na primeira metade do século 20 Ione Celeste Jesus de Souza, 1999; e Silva, J.C.A, 2008) Inexistindo investigações mais amplas sobre os professores e os sentidos que atribuem ao trabalho relacionando informações censitárias com dados qualitativos.

A Bahia tem 116.151 docentes vinculados à modalidade fundamental, sendo 19,5% do sexo masculino e 80,5% do feminino, revelando profunda similitude com relação aos dados nacionais. É evidente a feminização do trabalho docente na unidade federativa. (Censo Escolar, 2012)

No que diz respeito ao número de docentes do ensino fundamental, considerando a faixa etária, temos os seguintes resultados, para o estado: na faixa de até 24 anos de idade encontram-se 3,8 %; entre 25 e 32 anos estão 24,2%%; no intervalo de 33 a 40 anos são 32,1 %; já os de 41 a 50 anos, perfazem 28,9%, e por fim, com mais de 50 anos foram computados 11%.

Observamos que 56,3 % dos professores da unidade federativa têm entre 25 e 40 anos, com considerável contingente dos que possuem entre 41 e 50 anos de idade, 28,9%. Também neste caso os docentes do estado possuem um perfil parecido com o nacional (Censo Escolar, 2012).

Na resposta ao CE, no que se referem à cor, os dados expressam a seguinte tendência, para o estado da Bahia: 10,9% se consideram brancos, 6,4 % pretos, 30,6 % pardos, 0,4 % amarelos, 0,2 % indígenas, e por fim, 51,5 % não quiseram declarar a cor. Notamos que mais da metade dos 116.151 professores de ensino fundamental do estado preferiram não assumir uma identidade étnico-racial ou preencher o referido quesito. Neste momento, começamos a perceber grande diferença entre o percentual nacional e o estadual, já que temos 1/4, em âmbito nacional que não declaram sua cor, enquanto que na unidade federativa, este percentual alcança incríveis 51%, expressando o dobro percentual do valor do país, que já é alta.

É rica a produção brasileira sobre como a questão racial adentra o espaço escolar, constitui o universo de reflexões das famílias e alcança o conjunto das representações dos professores sobre a dimensão racial; dentre estes estudos, encontramos as análises clássicas de CAVALEIRO (2000); AMARAL (2003); FAZZI (2004).

Estes profissionais representam e/ou refletem sobre a questão das diversidades raciais, sexuais, de gênero e religiosas no ambiente escolar, permitindo, por intermédio de entrevistas, uma análise com maior aprofundamento quanto a este dilema do silêncio frente à temática das identidades.

Por fim, no estado da Bahia, 77,8% dos docentes do ensino fundamental são contratados por concurso público, 21,3% por contrato temporário, 0,7 % terceirizados e 0,2 % via CLT, evidenciando maior presença de estabilidade contratual que no país (66%). (CE, 2012)

PROFESSORES DOS TERRITÓRIOS

Quais são as características dos professores dos quatro territórios de identidade escolhidos? Quais semelhanças e diferenças guardam quanto ao perfil nacional e em relação ao estadual deste mesmo contingente? E entre os territórios? Que diferenças existem? Responder a estas questões é a tarefa que empreenderemos a partir de agora.

Mais uma vez, comecemos pelo quantitativo docente e percentual por sexo, considerando o ensino fundamental:

Tabela 1 - Número de Funções Docentes do Ensino Fundamental (Regular) por sexo – 2012

Município	Total		Sexo			
			Masculino		Feminino	
	V.A	%	V.A	%	V.A	%
Bahia	116.151	100,0	22.620	19,5	93.531	80,5
Vale do Jiquiriçá	2.740	100,0	475	17,3	2.265	82,7
Recôncavo	4.852	100,0	673	13,9	4.179	86,1
Médio Rio de Contas	3.061	100,0	589	19,2	2.472	80,8
Metropolitano de Salvador	18.549	100,0	3.550	19,1	14.999	80,9

Fonte: MEC/Inep; Elaboração própria.

No que se refere ao número de funções docentes do ensino fundamental dos quatro territórios percebemos, que as mulheres são uma realidade percentual parecida com a dimensão nacional e estadual, já que em todos os territórios aqui analisados o percentual de mulheres sempre é maior que 80%. Configurando-se 80, 8% no Médio Rio de Contas, chegando até os 86, 1% do Recôncavo, a região com um contingente de docentes mais

feminino, dentre as analisadas. Os professores do sexo masculino têm seu menor percentil no Recôncavo, 13,9% e o maior, no Médio Rio de Contas, 19,2%.

Já no que concerne às faixas etárias, dentre os indivíduos que atuam no ensino fundamental, das quatro regiões, encontramos os seguintes dados:

Tabela 2 - Número de Funções Docentes do Ensino Fundamental (Regular) por Faixa Etária - 2012

Município	TOTAL GERAL		Faixa Etária									
			Até 24		De 25 a 32		De 33 a 40		De 41 a 50		Mais de 50	
			Anos		Anos		Anos		Anos		Anos	
V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	
Bahia	116.151	100	4.429	3,8	28.069	24,2	37.307	32,1	33.586	28,9	12.760	11,0
Vale do Jiquiriçá	2.740	100	100	3,6	774	28,2	916	33,4	729	26,6	221	8,1
Recôncavo Médio Rio de	4.852	100	160	3,3	1.085	22,4	1.491	30,7	1.531	31,6	585	12,1
Contas Metropolitano de	3.061	100	111	3,6	714	23,3	1.005	32,8	851	27,8	380	12,4
Salvador	18.549	100	414	2,2	2.778	15,0	5.144	27,7	6.684	36,0	3.529	19,0

Fonte: MEC/Inep; Elaboração própria.

Ao analisarmos os quatro territórios, percebemos que na faixa etária dos mais jovens, até 24 anos, o Vale do Jiquiriçá (VQ) e Médio Rio de Contas (MRC) têm o maior contingente, 3,6%, muito próximo da realidade do mesmo intervalo de idade para o estado. Por sua vez a Região Metropolitana de Salvador (RMS) tem a menor proporção, 2,2% (CE, 2012). Uma hipótese a ser considerada para este menor quantitativo de docentes novos refere-se às maiores possibilidades, nas cidades do entorno da capital, de se encontrar carreiras mais estimulantes que a da docência para o desenvolvimento de uma vida trabalhista. Existe uma forte crença social que professores são mal remunerados, têm uma profissão inglória e desprestigiada (VAILLANT, 2004).

As outras faixas etárias acompanham a distribuição percentual vista para o caso brasileiro e baiano; contudo, no outro extremo dos intervalos etários, a dos que tem mais de 50 anos, a situação se inverte, pois a RMS tem mais docentes neste intervalo etário do que as outras regiões analisadas. Podemos enfatizar que na região do entorno da capital ocorre um maior envelhecimento entre os ocupados com a profissão. A taxa percentual de professores com mais de 50 anos é a maior entre as quatro regiões analisadas, comparando com o estado e também em relação ao país. Por tanto, a Grande Salvador tem menos jovens e mais professores com mais de 50 anos⁷ (CE, 2012).

Ao cotejarmos os dados sobre o número de funções docentes e a questão da cor, entre os professores do ensino fundamental, nos territórios, temos a seguinte situação:

Tabela 3 - Número de Funções Docentes do Ensino Fundamental (Regular) por Cor – 2012

MUNICÍPIO	Cor / Raça													
	TOTAL		Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Cor não Informada	
	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%
Bahia	116.151	100,0	12.608	10,9	7.468	6,4	35.506	30,6	466	0,4	282	0,2	59.821	51,5
Vale do Jiquiriçá	2.740	100,0	406	14,8	190	6,9	829	30,3	4	0,1	4	0,1	1.307	47,7
Recôncavo	4.852	100,0	282	5,8	553	11,4	1.544	31,8	16	0,3	6	0,1	2.451	50,5
Médio Rio de Contas	3.061	100,0	392	12,8	172	5,6	1.112	36,3	16	0,5	0	0,0	1.369	44,7
Metropolitano de Salvador	18.549	100,0	1.166	6,3	2.024	10,9	4.586	24,7	60	0,3	12	0,1	10.701	57,7

Fonte: MEC/Inep; Elaboração própria.

7- Em reunião com a supervisora do Pós-Doutorado, consideramos a hipótese dos dados estaduais serem suficientes para compor o retrato dos profissionais desta área na unidade federativa. Contudo, ao insistirmos na territorialização das informações, conseguimos demonstrar diferenças de todas as ordens, entre as regiões, para todas as variáveis: etárias, de gênero, de identificação racial, situação contratual e grau de formação.

No Vale do Jiquiriçá, Recôncavo, Médio Rio de Contas e Metropolitano de Salvador há, respectivamente, 14,8%, 5,8%, 12,8% e 6,3% de docentes brancos. Os pretos representam, seguindo a mesma ordem de regiões: 6,9%, 11,4%, 5,6% e 10,9%. Os percentuais de pardos são em sequência: 30,3%, 31,8%, 36,3% e 24,7%. Os amarelos e indígenas representam valores absolutos insignificantes. Entretanto, um dado continua sendo instigante: em todas as regiões, o percentual dos professores que não declaram a sua cor continua alto, visto que varia de 44,7% em Médio Rio de Contas a estendidos 57,7% na RMS⁸. Portanto, tanto em nível estadual quanto nos territórios aludidos esta é uma questão problemática, já que evidencia um forte processo de silenciamento sobre a questão da pertença racial dos docentes. Conseguimos perceber também, no que diz respeito às taxas de brancos, pretos e pardos, diferenças significativas na comparação interterritorial. Têm-se mais brancos no Vale do Jiquiriçá e menos dessa cor no Recôncavo da Bahia. Mais um dado continua nos desafiando: a região com menos pardos declarados é exatamente a que tem uma cidade (Salvador) reconhecida internacionalmente como a segunda maior cidade negra do mundo, perdendo somente para a cidade de Lagos, na Nigéria, no continente africano.⁹ Podemos acompanhar esta apresentação, constante no site do Governo do Estado, para apresentar informações aos turistas nacionais e estrangeiros sobre Salvador:

8-Salvador é representada em peças publicitárias turísticas, em suas músicas, (Caymmi, Gilberto Gil e Caetano Veloso, p. exe.) na literatura (Jorge Amado); na poesia (Gregório de Mattos; Castro Alves), no cinema ("Ó pai Ó"), nos últimos 50 anos como uma terra afrodescendente, mas dessas surpresas que a vida prega, e que a realidade nos impõe, está no território com maiores taxas de não-declaração de cor.

9- Como costuma dizer a supervisora desse estudo: se a realidade se encaixar perfeitamente nos dados, algo ocorreu, na coleta dos dados, que os coloca sob suspeição, visto que a realidade, tal como a vida, é um desafio constante, na luta entre as expectativas e os resultados.

Salvador é a cidade mais negra do mundo fora da África! Mais de 80% da população é afrodescendente. A comida, a religião, a cultura, a música, a dança e a arte provenientes dos povos africanos são encontradas aqui. Para valorizar ainda mais esses legados, está sendo desenvolvido o segmento Turismo Étnico. O turismo étnico oferece roteiros específicos, como o bairro da Liberdade, com a maior população afrodescendente do país, cerca de 600 mil habitantes. Outro atrativo muito forte no bairro é o bloco afro Ilê Aiyê, fundado em 1974, pioneiro em trabalhos de inclusão social e valorização das raízes negras. Visitas aos projetos da entidade, além dos shows da banda, na Senzala do Barro Preto, no Curuzu, encantam os turistas. Um calendário de eventos e roteiros turísticos com motivação étnica-afro servirá de guia para que o visitante chegue a Salvador e encontre uma programação diária diferenciada, em qualquer época do ano. Dentro do roteiro étnico está prevista a visita aos terreiros de candomblé – com aulas de preservação do patrimônio religioso e o respeito às tradições. (Fonte: <http://bahia.com.br/viverbahia/nossa-gente/o-africano/>. Acesso em 10 de junho de 2014).

Como podemos observar, na descrição encontrada no site de uma instância do poder público, voltado a “vender a Bahia” para turistas, enfatiza-se a composição racial de população, as comidas, as manifestações religiosas e os legados africanos. Outros demarcadores identitários geográficos são: visitas aos orixás no Dique do Tororó, aos terreiros de candomblés, a Senzala do Barro Preto, no Curuzu, ao Pelourinho, dentre outros lugares etnicamente referenciados.

Pinho (1999), especialista em estudos sobre construção discursiva da identidade baiana, assevera:

É recorrente também nestes textos a ideia de uma Bahia eterna, verdadeira, profunda. Uma

Bahia que é herdeira da tradição barroca colonial e do "fetichismo" negro africano. Esta Bahia eterna e profunda é uma Bahia fusional e sincrética, onde a criatividade da cultura advém da miscigenação (Carybé, 1976). As festas populares de Salvador são, nesta perspectiva, a expressão por excelência da identidade popular baiana. Em todos os guias que li repete-se a descrição e exaltação da sazonalidade das festas populares de rua em Salvador: 8 de dezembro, Conceição da Praia; janeiro, Senhor do Bonfim; fevereiro, a festa de Iemanjá etc. Esta retórica é repetida com algumas alterações modernizantes até hoje pelos guias turísticos vendidos em qualquer banca de Salvador (por exemplo, EPBA, 1995). Mesmo a divisão dos capítulos nos guias atuais é praticamente a mesma: o povo, festas populares, culinária, igrejas, candomblé etc. Os tópicos que constituem e estruturam a interpretação hegemônica da Ideia de Bahia são fantasticamente consensuais e longevos. Do mesmo modo, os meios de comunicação de massa audiovisuais reproduzem imagens sempre iguais. Todo verão as mesmas cenas típicas evocativas: baianas de acarajé, igrejas, festas de largo etc. aparecem nas vinhetas de TV que divulgam a programação "de verão" na cidade. (PINHO, 1999, p.6)

Os dados nos permitiram observar que os professores da região da grande Salvador são os menos assumidamente negros, dentre os territórios estudados. Neste sentido, se processa uma ruptura entre a representação da identidade – pelos órgãos de promoção do turismo e a mídia – e os professores. Será que não são entusiastas do discurso da negritude? Mesmo existindo, na capital, uma população majoritária negra, por que *pari passu*, também no conjunto da população docente da unidade federativa, este é o território que menos declara a sua cor? Essas questões requereriam uma nova investigação mais tematizada.

A questão da formação docente também contribui para compreendermos quem são professores dos quatro territórios, conforme tabela abaixo:

Enquanto no Brasil mais de 70% dos professores de ensino fundamental possuem ensino superior, no Estado da Bahia este número cai para 56,3%, mostrando um decréscimo percentual de 14%, revelando uma desigualdade frente aos dados encontrados no país. Nas regiões investigadas existem enormes distorções, na medida em que a RMS detém 75% de profissionais com ensino superior, enquanto que no Vale de Jiquiriçá este percentual é de 51,4%, evidenciando uma forte desigualdade inter-regional no quesito formação docente em nível superior.

Contudo, os dados também demonstram que possuir mais professores com nível superior nem sempre quer dizer ter professores mais qualificados, pois a grande Salvador tem mais detentores deste nível de formação, mas menor número com licenciatura, conforme tabela abaixo:

Tabela 5 - Número de Funções Docentes do Ensino Fundamental (Regular) por Grau de Formação em Nível Superior com ou sem Licenciatura

Descrição	Ensino Superior		Com Licenciatura		Sem Licenciatura		Sem Licenciatura e com complementação pedagógica	
	V. A	%	V. A	%	V. A	%	V. A	%
Bahia	65.386	100,0	53.625	82,0	11.761	18,0	9.139	14,0
Vale do Jiquiriçá	1.407	100,0	1.245	88,5	162	11,5	124	8,8
Recôncavo	2.567	100,0	2.058	80,2	509	19,8	420	16,4
Médio Rio de Contas	1.648	100,0	1.380	83,7	268	16,3	201	12,2
Metropolitano de Salvador	13.923	100,0	9.514	68,3	4.409	31,7	3.736	26,8

Fonte: MEC/Inep; Elaboração própria.

A RMS possui mais professores com ensino superior, mas tem menos profissionais com licenciatura dentre as quatro regiões (68,3%). Todas as outras localidades investigadas têm percentuais maiores que o total docente do ensino fundamental com esse grau de formação no país (70%). Esse dado demonstra cabalmente que a situação de desigualdade se encontra invertida considerando a relação capital x interior, visto que os docentes das regiões interioranas estão mais capacitados, do ponto de vista da qualificação formal para o exercício do magistério (possuir uma licenciatura) do que os professores na região no entorno da capital, aparentemente um território de mais oportunidades.

Finalizamos a apresentação do perfil dos docentes nos quatros territórios elencando as taxas percentuais de funções docentes do ensino fundamental por situação funcional:

Tabela 6 - Número de Funções Docentes do Ensino Fundamental (Regular) por Situação funcional - 2012

Descrição	Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de Vínculo (apenas para docente de escola pública)									
	Total		Concursado/ efetivo/ estável		Contrato Temporário		Contrato Terceirizado		Contrato CLT	
	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%	V.A	%
Bahia	100.603	100,0	78.265	77,8	21.392	21,3	722	0,7	224	0,2
Vale do Jiquiriçá	2.581	100,0	1.840	71,3	736	28,5	3	0,1	2	0,1
Recôncavo	4.039	100,0	2.980	73,8	966	23,9	82	2,0	11	0,3
Médio Rio de Contas	2.589	100,0	2.174	84,0	380	14,7	31	1,2	4	0,2
Metropolitano de Salvador	12.843	100,0	10.879	84,7	1.634	12,7	280	2,2	50	0,4

Fonte: MEC/Inep; Elaboração própria.

Percebemos na tabela acima que 1/5 das professoras e professores que atuam na educação pública baiana são

contratados temporários. Esse dado revela o mosaico de classe, já que institui dois estatutos de docentes: os de primeira e os de segunda categoria.

PROFISSÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Bonelli e Donatoni (1996), em uma competente sistematização do campo da sociologia das profissões no Brasil, apresentam um estado da arte sobre a produção nacional no século XX, evidenciando quatro subcampos temáticos. Estes são os dos estudos sobre profissões e estado; profissões e mercado; profissões e sociedade e, por fim, profissões e comunidade.

Dentre os estudos sobre a relação entre profissão e estado, as autoras identificam que metade dos trabalhos classificados sobre essa linhagem abordaram secundariamente as profissões, dando mais relevo ao Estado. A questão da profissão surge como epifenômeno de uma problemática maior, geralmente percebendo as profissões de forma negligenciada, apenas como uma característica de um conjunto de atores que buscam ocupar posições políticas, sociais ou culturais.

No que se refere aos estudos na interface entre profissões e mercado, consideram que prevalece uma visão determinista do ponto de vista econômico, ao considerarem um leque de questões que expressa tanto os processos de vitimização dos grupos profissionais em relação ao capital quanto os estudos que dão maior evidência analítica ao mercado monopolista de distribuição de credenciais, diplomas e certificados. Enfatizam que neste subcampo somente dois autores avançaram na análise, agregando a dimensão simbólica no estudo da interação dos atores com o mercado, com o diploma e os interesses profissionais em suas análises. Estes são os pesquisadores Grun e Barbosa.

Na abordagem sobre profissões e sociedade, Bonelli e Donatoni analisam trabalhos apontando a relevância da dimensão profissional. A maioria discute valores, perspectivas e representações sociais, tomando a profissão como uma questão

menor na análise e dando mais peso à conjuntura social que se pretendia investigar.

Por fim, os trabalhos que enfatizaram a relação entre as comunidades e as profissões, abordaram a dimensão simbólica do processo de profissionalização, discutindo rituais de inserção, de prestígio, de aquisição de visões de mundo, por meio de grupos profissionais, que trataram estes através de uma perspectiva culturalista.

Assim, as autoras, ao fim do texto argumentam que, na transição para o novo século, a sociologia das profissões ancora-se, notadamente, em dois de seus mais promissores campos, que são os estudos sobre comunidades e profissões e na relação entre estas e o mercado. Do ponto de vista do campo bibliográfico, reconhece-se o amplo diálogo com a bibliografia internacional; contudo, enfatizando-se mais as comparações empíricas com os estudos nacionais do que os modelos analíticos derivados das pesquisas internacionais clássicas. Revelando, deste modo, uma sintonia entre a produção local e a do exterior, ambas recentes. Neste sentido, o desafio do século XXI, neste campo disciplinar, busca reconstruir a relação entre profissionalismo, mercado e sociedade, enfatizando a diversidade cultural e simbólica no interior das realidades comunitárias, econômicas e sociais nas trajetórias dos grupos profissionais.

PROFISSÃO E EDUCAÇÃO

Tardiff e Lessard (1999) abordam que a instrução, há pelo menos quatro séculos, constitui-se progressivamente como parte da cultura da modernidade:

Há cerca de quatro séculos, essa atividade social chamada instruir vem se constituindo, pro-

gressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução (TARDIFF; LESSARD, 1999, p.7).

Os autores apontam a centralidade que a educação assume nas sociedades modernas ao dar a mesma relevância social ao ensino em ambiente escolar que tem a pesquisa científica, o trabalho industrial, a criação artística, a tecnologia e a prática política para o desenvolvimento das sociedades modernas (TARDIFF; LESSARD, 1999).

O trabalho docente como uma atividade profissional baseada e influenciada pelas interações humanas deve ser visto sob uma ótica interdisciplinar, considerando as contribuições da sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, teorias da ação, ciências cognitivas e ergonomia. Tardiff e Lessard, (1999)

Segundo Tardiff e Lessard, (1999), nos últimos 25 anos diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas nos Estados Unidos da América (EUA) e nos países francófonos sobre o trabalho docente, instituindo novas abordagens que consideram a análise concreta dos estabelecimentos escolares, das classes, com o fito de investigar as práticas sociais de alunos, professores e outros agentes escolares. Essas pesquisas trouxeram novas descobertas às abordagens clássicas:

Consequentemente, estamos distantes das antigas abordagens normativas ou experimentais, inclusive behavioristas, que prevaleciam, sobretudo, antes dos anos 1970, as quais confinavam a análise do ensino a variáveis mensuradas em laboratório, ou ainda, a normas tiradas da pesquisa universitária – por exemplo – a pesquisa em psicologia da aprendizagem

– desconectada da realidade da profissão docente e da ocupação de aluno (TARDIFF; LESSARD, 1999, p. 8).

Nesse sentido, a abordagem do cotidiano escolar ganha destaque a partir do fortalecimento de estudos das áreas da sociologia do trabalho, da sociologia das profissões, sociologia das organizações, da antropologia da educação, da psicossociologia do trabalho, especificamente por terem, segundo os autores Tardiff e Lessard (1999), abandonado a comodidade do pensamento exclusivamente teórico, filiando-se às pesquisas de campo, com a análise, muitas vezes, microscópica das relações entre os agentes escolares, que essa perspectiva permitiu. (TARDIFF; LESSARD, 2009)

Assim, Tardiff e Lessard evidenciam seu conceito de trabalho docente:

Uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (TARDIFF e LESSARD, 1999, p. 9).

Suas perguntas de partida também revelam a perspectiva adotada sobre a natureza do trabalho docente e vale a pena seguir as pistas:

Em que e como o fato de trabalhar sobre e com seres humanos repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional? Enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de 'trabalho humano' para retomarmos a velha expressão de Friedman (1963), sobretudo as formas hoje dominantes que são o trabalho

como objetos materiais e a técnica, bem como o trabalho com o conhecimento e com a informação (TARDIFF; LESSARD, 1999, p. 9).

Deste modo adotamos a perspectiva acerca do trabalho docente expressas por Tardiff e Lessard pois reconhecem as características singulares que possibilitam diferenciar esta ação humana de outras atividades laborais

PRÁXIS E DOCÊNCIA

Considerando os aspectos histórico-político do trabalho discutido até aqui, propõe-se alargar a discussão em torno do trabalho do professor, considerando esta como ação planejada e consciente. Nesse sentido esse subtópico propõe discutir elementos essenciais entre Práxis e Docência, entre intencionalidade e concretude; ou ainda sobre a ação docente e a prática pedagógica. O termo práxis é aqui utilizado a partir dos estudos de Karl Marx que a define como atividade de interação entre o homem e a natureza, na qual o homem é capaz de transformar o seu meio. Para Sánchez Vásquez (1999), o marxismo é a filosofia da práxis, pois propõe a transformação do mundo. Confere à práxis um caráter subjetivo e coletivo, sendo também de classe, mas fundamentalmente teórico-prática, com objetivos claros de transformar a sociedade. “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária: teórica na medida em que esta relação é consciente” (Idem, p. 109). Pautada na ética, a práxis revolucionária prioriza a justa relação entre os sujeitos, um bem comum.

Tal conjunto, práxis e docência refere-se também a educação como prática social; lugar onde professores e alunos

dividem tarefas diferenciadas no processo de desenvolvimento individual e coletivo; visando as transformações necessárias. Para tanto, é fundamental que os professores fujam de atividades que os tornam simples reprodutores em atividades mecanizadas e lutem por uma educação real que não aceita falsa representação da práxis; que “supera unilateralidades e tem consciência do seu trabalho nas relações de produção em âmbito histórico” (PALAZÓN MAYORAL, p. 04, 2007).

A educação como um ato intencional objetiva mediar às relações sociais tendo como preocupação central a compreensão dos saberes produzidos historicamente pelo homem; significa assumir a educação pelo viés democrático. Nessa perspectiva, a partir de sua condição de sujeito empírico, os educandos compreendem o contexto das problemáticas discutidas instrumentalizando-se com o que lhe é de direito; se organizando com os saberes para a sua emancipação. A docência como ato intencional perpassa, para Bakhtin (2008), o processo dialógico, lugar de compreensão de mundo e consciênciacrítica; condição para o salto qualitativo que o processo educacional pode oferecer aos sujeitos. Porém, para que o dialogismo componha a docência na perspectiva do ato intencional é preciso reconhecer a necessidade da presença do outro, sujeitos capazes de participar dos enunciados e promover as transformações necessárias. Na contramão disso, se o professor negar os sujeitos culturais que compõem a práxis, e, essa negação se dá impondo parâmetros de valor como única forma de verdade, fere a regra de que nos constituímos através do outro, tornando impossível a práxis dialógica. A dialogia nessa premissa compõe a docência revolucionária e reconhece o processo de transformação constante, ou seja, nosso inacabamento. Reconhecendo nosso inacabamento priorizamos o outro como elemento essencial e com isso o respeito às diferenças se torna indissociável.

O ato educativo intencional, a práxis, tem no inacabamento a possibilidade de transformação, onde a formação dos sujeitos pode ser entendida como um texto social real; um campo de tensão permanente. A educação e a ação docente na perspectiva da relação dialógica requerem interação do enunciado em espaço de interlocução. Tanto discentes como docentes, embebidos por seus discursos, podem construir uma relação dialógica em um projeto concreto de formação significativa e coletiva. Neste sentido, o diálogo é o elo e o caminho para que se concretize a construção de uma educação democrática. Inspirados em (2006) é importante ressaltar que não entendemos aqui o termo diálogo em sua definição primeira, como a solução de conflitos, entendimento ou promoção de consenso, mas sim, como constituinte da relação dialógica, que pode ser de polêmicas, de convergentes ou de divergentes, de acordo ou de desacordo.

São muitas as implicações na práxis dos professores, que segundo Gamboa (2007) são os sujeitos responsáveis pelas mudanças na escola. Para as mudanças se efetivarem, os professores precisam entendê-la como necessária: “explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores e revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes” (Idem, p. 148).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor é em parte ato político, pois tem como objetivo proporcionar aos sujeitos envolvidos o acesso ao saber democrático, que possibilita a construção de uma visão de mundo e a condição de luta por mudanças. Para isso, o trabalho educativo parte da compreensão do campo educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. O professor conhecendo o processo histórico de seu trabalho educativo compreende as ideologias dos processos formativos.

O questionamento acerca da ação docente de forma constante possibilita ao sujeito professor compreender seu lugar nos processos educativos. Este lugar engloba a compreensão do campo educacional em sua trama teórica, que perpassa questionamentos em torno de currículo, escola, educação, políticas educacionais, entre outras variáveis. Nessa malha formativa, um ponto de partida, seria compreender as tendências pedagógicas, desvelando as influências tanto nos professores como nos alunos. A formação docente perpassa princípios formativos de tendências pedagógicas e por sua vez, a prática pedagógica está pautada nesses valores e princípios formativos. Nesse sentido as tendências pedagógicas podem ser entendidas como formadoras da visão de educação e de mundo do professor, da professora e dos sujeitos participantes das suas ações docentes.

Buscando contextualizar as tendências pedagógicas, Dermeval Saviani (2007) lembra o início do processo da educação brasileira, sob a forte influência da pedagogia católica, onde os jesuítas foram os agentes educacionais até 1759. A partir daí a educação no Brasil passa a se desenvolver pelas ideias do Iluminismo, ainda que não tenha se libertado totalmente da influência católica. O início do século XX, segundo Saviani, o pensamento educacional se organiza a partir da concepção humanista moderna de filosofia da educação, no movimento Escola Nova, onde a Igreja Católica, tentando se renovar assume alguns conceitos do escolanovismo, influenciado pelo pensamento de Lubienska e Montessori.

A influência da Escola Nova, segundo o autor começa a perder força em 1960, pressionada pelos fundamentos da pedagogia tecnicista, “essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69 que formulou o curso de pedagogia” (Ibidem, p. 90). Buscando a

habilitação profissional visando a produtividade e a reprodução das relações sociais de produção, a pedagogia tecnicista enfrenta fortes críticas por parte de alguns educadores.

Negando uma educação que perpetue a exploração, e entendendo que a educação pode sim ser agregada aos processos de transformação da sociedade, desde que compreendida o seu movimento histórico e suas contradições, surge então, segundo o autor, a necessidade de compreensão das questões educacionais a partir dos condicionantes sociais. Temos então o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica: “em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para a visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica”.(Saviani, 2007, p.92)

Nessa perspectiva o ser social é entendido como sujeito de ação, reconhecendo com isso a sua marca distintiva de produzir a sua existência, conseqüentemente, provocar as mudanças na natureza para nela viver, ou seja, o ser social tem a capacidade e o potencial para transformar. Essa transformação se dá através do trabalho, que não sendo estanque, se modifica ao longo do tempo. O desenvolvimento histórico, diz Saviani, nada mais é do que a constatação desse processo, onde o homem age na natureza através do trabalho e constrói o mundo humano. “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2007, p. 94).

Foi a partir da mudança da relação do uso comum da produção dos subsídios para a existência, que surge a escola. O autor lembra que a apropriação da terra pelos proprietários, formando a apropriação privada e gerando a escravidão, delega o ócio aos senhores e aos seus. Portanto, este tempo livre (já que

os escravos produziam a existência de ambos) deveria ser usado dignamente na escola (que em grego significa “lugar do ócio”). “A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso a forma escolar” (SAVIANI, 2007, p. 98)

É a mudança do sistema feudal para o sistema capitalista, segundo o autor, que a terra deixa de ser o único modo de trabalho, agregando outros modos de produzir, como a indústria. Desloca-se o processo produtivo do campo para a cidade, lugar da burguesia. Saviani lembra que diferentes dos senhores feudais, essa nova classe, a burguesa, não pode ser considerada ociosa, e segue o ritmo selvagem da produção, atingindo inclusive a agricultura e mudando a dinâmica do campo. “ (...) – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. (Idem. p. 99)

A partir daí a educação escolar se solidifica e assume o compromisso com o processo educacional, ainda que enfrente hoje correntes de pensamento que a consideram uma parte do processo de educação, e não a única. As demais vias da educação são consideradas como uma educação não formal se caracteriza pelas vivências e aprendizagens nos espaços de convívio de grupos, como associações e nos meios de comunicação de massa. O aprendizado nessa ótica entende que as múltiplas experiências compartilhadas dos sujeitos geram aprendizagem.

Para Saviani, a escola é o espaço de saber, onde o trabalho escolar se encaixa como um meio de produção na sociedade capitalista. O vigor da educação para a transformação da sociedade precisa ser preservado, se libertando dos interesses da classe dominante que buscam neutralizar a socialização dos saberes. Nessa tarefa de neutralizar a escola, desvirtuam o trabalho pedagógico e o real objetivo da escola. “Nesse sentido tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque

aparecem como algo muito avançado, mas na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar.” (SAVIANI, 2007 p. 101)

Entendendo que o trabalho escolar precisa estar na escola constituindo os objetivos educacionais para a emancipação, o autor chama a atenção para a importância de se conhecer o clássico, conhecimentos que são patrimônio da humanidade e que a escola precisa oportunizar aos alunos essa herança de saberes. Para exemplificar, Saviani lembra à cultura grega e seu legado a humanidade. Não é possível ignorar as conquistas culturais e humanas de uma civilização importante porque ela existiu em tempos diferentes que estamos vivendo. É respeitável a produção cultural e científica que herdamos como parte do processo histórico que estamos inseridos: “tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a pedagogia tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (Ibidem, p. 100).

Buscando esclarecer as diferenças entre o clássico e o tradicional, o autor olhando a escola indaga sobre a dinâmica escolar ao longo do ano letivo, alertando que as comemorações na escola e mesmo os chamados temas transversais não podem assumir os elementos clássicos do currículo, os saberes específicos das disciplinas que são importantes para que os alunos construam competências; distingue assim elementos curriculares e extracurriculares. Em uma das entrevistas com professores da rede básica estadual baiana ficou claro a relação dos elementos curriculares e extracurriculares no trabalho cotidiano do professor. O professor nos contou que os alunos, todos jovens, pediram para ele acabar a aula mais cedo para

fazer um ritual de parabenização de um dos educandos. No que o professor assentiu colocando como única condição concluir o conteúdo, começaram com a mais tradicional das músicas “o parabéns pra você” e desdobrando para versões mais populares desse ritual coletivo, tal como, “e vatapá, e caruru, ho fulano eu vou comer o seu bolo”, até aí tudo bem. Mas o ritual coletivo ganhou ares de dramaticidade pois nesse município existe uma intensa guerra de facção de tráfico e muitos jovens daquela escola periférica são filiados a uma das duas facções que disputam território e o aluno aniversariante foi homenageado com o hino da facção sendo que os alunos da outra facção consideraram isso um desafio. O professor conta em tom dramático que teve que suspender a atividade extracurricular no interior da sala da aludida escola. A violência do meio com sua porosidade invadindo todos os espaços.

As reflexões sobre a escola, a importância dos saberes historicamente construído, o papel do professor no processo de aprendizagem encontra na Pedagogia Histórico-Crítica campo importante de discussão. Ela se configura, portanto, como uma consciência de mundo e do papel do homem nas transformações sociais, elencando suas potencialidades e reconhecendo as influências sociais que estão expostas. Revela também que o sistema capitalista tem no trabalho, seja ele pedagógico ou não, um importante ponto de tensão; possibilidade de superação.

Nesse sentido, o movimento real de práxis e docência se autentica quando tem em seu horizonte a superação do que temos e nós é insuficiente, quando entende que a educação pode munir os sujeitos de elementos importantes para a revolução social. Práxis e docência englobam princípios que entendem cada professor e professora como atores sociais e por isso propositores em busca de forças contra o capitalismo instituído. Como nos disse Paulo Freire em uma passagem do livro *Pedagogia da*

Indignação (2000) “não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (...)”. A consciência das nossas determinações sociais e a certeza da concretude de mudança compõe o que aqui entendemos como Práxis e Docência. Não é o único caminho, mas uma parte fundamental desse caminho para se construir coletivamente ações propositivas de mudanças.

Construindo um diálogo com as definições e problematizações dos autores acima arrolados, enfatizaríamos a necessidade de investigações qualitativas que buscassem aportes analíticos que, ao invés de evidenciarem a natureza interativa do trabalho docente, elemento nitidamente definidor da atividade, colocassem relevo à forma como os docentes constroem seus sentidos próprios na atividade, dialogando com os outros agentes escolares, com outros membros comunitários e com o estado e as organizações de interesse público. Enfatizamos que essa foi nossa pergunta de partida e encontramos dados que evidenciaram os sentidos atribuídos ao trabalho nas dimensões sociais, culturais, políticas e simbólicas, considerando aspectos subjetivos e objetivos de forma articulada. Adiante, nos capítulos, evidenciaremos essas perspectivas de análise.

PROFESSORES E O TRABALHO

Como vimos Tardif e Lessard (2005) abordam o trabalho docente como uma atividade profissional influenciada pelas interações humanas. Diferentemente do trabalho com e/ou em máquinas, a docência requer o desenvolvimento de competências e habilidades interativas junto a seres humanos. Estas relações, por sua vez, são constituídas por valores, visões de mundo, interações com o saber e atitudes contribuintes ou sabotadoras do trabalho. No âmbito do trabalho educacional a relação entre quem produz

e o que é produzido não pode ser facilmente compreendida, e muito menos expressa no âmbito do trabalho educacional. Tanto quem trabalha (professores) como quem é trabalhado (alunos) apresentam similitudes, tais como: subjetividades, interesses, motivações e valores. Esta dimensão interativa acaba por ser elemento marcante da natureza externa e interna dos trabalhadores que laboram em uma dimensão imaterial da atividade produtiva. Esta se apresenta muitas das vezes como um dos “ofício do cuidado”. Portanto, a concretização do trabalho de cunho imaterial apresenta características distintas em relação do tipo material, já que, ao fim da atividade, o sujeito-trabalhador não contempla visualmente uma coisa ou objeto. No que se refere ao campo educativo sua finalidade é o aperfeiçoamento de sujeitos-aprendizes, contribuindo também para seu próprio amadurecimento e do outro, ambas as realidades progressiva e dialeticamente articuladas.

Dubet (2007) apresenta algumas reflexões relevantes sobre o trabalho na educação básica, mais especificamente no que tange ao ensino voltado a adolescentes. Provocado por uma docente, participante em suas pesquisas sobre o trabalho em sala de aula, acaba por estimular-se a assumir as aulas de história e geografia em uma instituição escolar periférica, de modalidade básica, na França.

A primeira reflexão de Dubet é a contribuição significativa na perspectiva de pesquisa baseada em uma observação participante, já estava completamente envolvido - do ponto de vista emocional - com a turma. Demonstra de modo cabal as limitações de seus registros “neutros” sobre o cotidiano de seu trabalho, mesmo tendo feito, habitualmente, anotações longas em seu caderno de campo.

A partir da vivência como docente de uma turma de adolescentes matriculados no segundo ano colegial, o autor elenca os principais problemas das escolas francesas: 1. Os alunos

empreendem resistência ao trabalho dos professores por não estarem dispostos naturalmente à atividade da aprendizagem. 2. Pouca disposição do educando em querer aprender. 3. O professor mobilizado deve ter como tática para desenvolver seu trabalho, ocupar os alunos com tarefas escolares. Abandonando, dentro dessa perspectiva, metodologias de ensino-aprendizagem baseadas em aulas expositivas e com pouca participação efetiva dos adolescentes.

No campo disciplinar, com objetivo de negociar um clima organizacional favorável ao ensino, o docente deve dar, segundo Dubet, um “golpe de estado”, pois os estudantes não costumam respeitar professores sem capacidade de propor regras de convívio, pois os alunos são sensíveis à autoridade docente. Portanto, em sua reflexão sobre a experiência com o magistério, o autor francês enfatiza a necessidade de se fomentar, inicialmente, um “clima de receio” na relação com os alunos.

No cotejamento entre sua experiência docente e as entrevistas com professores sobre a realidade escolar, o autor francês acabou por se convencer que os relatos aparentemente vitimadores dos professores entrevistados sobre o cotidiano profissional eram reais. Foi perceptível, para este autor, a desregulação da relação escolar. Esta realidade interpenetra-se, segundo o autor, nas seguintes constatações que podemos acompanhar abaixo.

A escola francesa não tem conseguido transformar os adolescentes em alunos. Expressando essa realidade, uma dificuldade dos docentes e das equipes pedagógicas em relacionarem-se com a heterogeneidade dos educandos. Estes se distinguem quanto ao desempenho escolar, aos anseios, aos valores, bem como frente aos momentos existenciais pouco afeitos às regras. Portanto, a escola se apresenta, para o aluno adolescente, como um mundo hostil.

Em outra dimensão analítica, Dubet enfatiza que os programas curriculares escolares se apresentam notadamente idealizados, uma vez que estes conteúdos não são construídos dentro de uma dinâmica realista. Ademais, a escola encontra-se, também, desconectada no que se refere aos conhecimentos necessários e reais que estes jovens buscam. Esta situação contribui para o que este autor denomina de ficcionalização do julgamento escolar, visto que mais do que ensinar para alunos reais, educa tendo como parâmetro uma visão idealista dos alunos, dos currículos e da própria adolescência. A escola se apresenta, então, como uma agência promotora de violências pedagógicas individuais, já que deveria ensinar menos coisas de forma mais aprofundada.

Outra questão abordada por Dubet refere-se à temática da cidadania escolar, pouco valorizada no cotidiano dos estabelecimentos. Esta situação aprofunda as desigualdades entre docentes e alunos ao não instituir direitos e deveres para todos os agentes escolares. A ausência de cidadania nas escolas acabar por produzir, nos adolescentes da periferia, uma descrença no diploma e no próprio processo educativo. Os jovens percebem que os professores estimulam as desigualdades nos acessos aos direitos e até mesmo no cumprimento de deveres, sendo esta uma variável endógena. Outras variáveis exógenas são ausência de horizonte de empregabilidades, desalento por desemprego, ideologia midiática do sucesso fácil.

O autor apresenta outras dificuldades vivenciadas no que intitula como a desregulação escolar: os professores não são estimulados a ganhar por produtividade, mas a partir de uma carreira biológica, expressa no aumento do salário em decorrência do “passar” da idade. Por outro lado, os docentes não são membros comunitários dos territórios escolares em que

atuam, sendo escolhidos, na maior parte das vezes, por meio de sorteios eletrônicos. Dubet argumenta que a situação ideal seria estimular a atuação docente dentro de um território que fosse fruto de uma escolha consciente.

Por fim, o autor enfatiza que a escola secundária deveria adotar o modelo da escola voltada para a infância, já que nesta se encontram profissionais que possuem uma formação profissional adequada à faixa etária. Neste sentido, o docente deveria compreender o efeito professor no sucesso escolar. Para Dubet, o professor pigmaleão¹ é aquele que, afastado de visões idealistas destes educandos, consegue desenvolver seu ofício com base na perspectiva de progressão dos alunos. Estes, por sua vez, confiam em seu potencial. Por fim, os professores desenvolveriam suas práticas docentes inspirados numa relação escolar interativa, democrática, cidadã e distante de todo tipo de violência.

Nestas acepções compreendemos o trabalho docente como ação “sobre, para com e pelos alunos”. Merleau-Ponty em passagem celebre enfatiza que o professor não é aquele que diz ao aluno faça como eu fiz, mas o que diz faça comigo. Logo, uma ação docente significativa implica competências, habilidade e qualificações dialógicas, horizontais, contextualizadas, epistemologicamente empáticas, ressignificadas, interacionistas e como enfatiza Machado Paiz, afastadas de dois tipos de violência: da presunção e de uma cabeça cheia de estereótipos e rotulações negativas sobre o educando.

1-Na mitologia grega foi um rei da ilha de Chipre que segundo Ovídeo, poeta romano contemporâneo de Augusto, também era escultor e se apaixonou por uma estátua que esculpira ao tentar criar a mulher ideal. O mito de Pigmaleão com os outros traduz um elemento do comportamento humano: a capacidade de determinar seus próprios rumos concretizando planos e previsões particulares ou coletivas. Em psicologia deu-se o nome efeito Pigmaleão as nossas expectativas e percepção da realidade na maneira como nos relacionamos com a mesma, como se realinhássemos a realidade de acordo com as nossas expectativas em relação a ela.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Tardif (2013) considera as concepções de ensino como vocação e ofício antiquadas, mesmo reconhecendo serem as visões prevalentes sobre a profissão na América Latina. Argumenta Tardif que o ensino é um ofício cuja evolução é lenta. Para ele são três as idades do ensino escolar no ocidente.

A primeira seria a da vocação, que se deu entre os séculos XVI e XVIII; a idade do ofício se constituiu a partir do século XIX, e por fim, a idade da profissão ocorreu a partir da segunda metade do século XX.

Assevera o autor que o ensino na era da vocação constituiu-se como uma profissão de fé, configurando um perfil religioso tanto das instituições quanto dos ocupados com esta atividade. Neste ínterim, educar é uma atividade moral, com vistas a disciplinar, guiar, monitorar e submeter as crianças ao controle social, já que a instrução estava subordinada à moralização religiosa (TARDIF, 2013).

Ashierarquiasinternaspresentesnasinstituiçõeseducacionais durante todo este período eram: dominação masculina, prevalência dos religiosos sobre os leigos, da modalidade de ensino secundário sobre o primário, e dos estabelecimentos educacionais urbanos sobre os rurais (TARDIF, 2013).

Essa realidade somente se modifica quando a relação com o trabalho deixa de ser vocacional e passa para a característica contratual. Esta guinada ocorreu na era da estatização do ofício e da generalização de uma sociedade salarial. Neste sentido, a partir da segunda guerra mundial, em muitos países ocidentais, ensinar se torna um ofício laico, no qual as mulheres podem fazer carreira em um trabalho estável. Contudo, na América Latina, o processo de divórcio entre estado e igreja, bem como entre a dimensão do que é público e privado continua um processo inacabado (TARDIF, 2013).

Para Tardif (2013), a profissão é constituída pelas seguintes características:

Existência de uma base de conhecimentos científicos que dê suporte e legitimidade aos julgamentos e as ações consideradas profissionais, apoiadas na concepção de que formação contínua e aperfeiçoamento são vistos como obrigações;

2. A presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado, reunindo membros devidamente qualificados e socializados num estabelecimento com esta finalidade;

3. Uma ética profissional que fortaleça uma relação respeitosa com os usuários;

4. A conjugação de autonomia profissional, reconhecimento jurídico e social;

5. Responsabilidade profissional derivada da autonomia.

No que tange à profissionalização docente, este projeto está fortemente ligado à universitarização. Segundo Tardif (2013), se configura, nos Estados Unidos da América, somente no início dos anos 80 do século passado, um projeto de profissionalização docente. As mudanças pretendidas passaram pela associação dos seguintes fatores: 1. Melhoria do desempenho do sistema educativo, 2. Ultrapassagem da condição de ofício em direção à de profissão e 3. Constituição de uma base de conhecimento para o ensino. Contudo, conforme o autor, a idade da profissão ainda se encontra em gestação, pois o ensino permanece, em grande medida, um trabalho de classe média e não uma profissão assemelhada às de tipo liberal.

PROFESSORES E POLÍTICA

Para o propósito deste capítulo abordaremos a contribuição de alguns autores para a compreensão da temática do trabalhador docente – enquanto agente político - tal como é discutida em uma perspectiva sociológica, bem como entre pesquisadores

em educação. (BARBOSA, 2009; DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES 2011; OLIVEIRA 2006, FERREIRA, 2006). Também discutiremos a constituição identitário-profissional, assim como sua crise, tanto pela ótica dos trabalhadores quanto das organizações políticas dos mesmos, elaborando dois retratos que não pretendem ser cronologicamente contínuos. Os estudos em análise evidenciam os professores, suas organizações e as principais lutas na primeira e no fim da segunda metade do século XX (FERREIRA, 2006; DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES 2011; BORGES, 1997; COSTA E CONCEIÇÃO, 2002; MELO 2013). Por fim, apresentaremos depoimentos dos professores entrevistados sobre o sindicato, os principais dilemas da categoria, opiniões sobre as principais pautas, lutas e reivindicações, acerca da relação com gestores e coordenadores, e por fim sobre o processo de estratificação interna da categoria, no estado da Bahia. Ao apresentar esses depoimentos, contribuiremos para revelar como o professor experimenta o fenômeno das relações políticas no cotidiano escolar, tanto as produzidas ali, como as provenientes de influências externas.

Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011) asseguram, em valioso artigo sobre a história da sindicalização docente no Brasil, que existem importantes elementos no que tange à estruturação interna do segmento docente. Para estes autores, para a compreensão deste grupo social é preciso considerar: as relações trabalhistas; a formação dos docentes, a origem social; o sistema educacional; a estrutura das escolas; a percentagem da população com acesso à educação; o controle do Estado sobre a formação e o exercício da atividade de magistério. Ademais, faz-se necessário o cotejamento de elementos típicos da subjetividade docente para o entendimento destes agentes em relação ao seu comportamento político, profissional e frente às organizações do segmento².

2- Devido à delimitação do objeto de estudo, trataremos apenas dos temas que tangenciam a temática do comportamento político e organizativo dos professores neste capítulo.

Conforme esses autores, organizações sindicais de professores existem no Brasil desde a criação do Sinpro-Rio em 1931. Estas organizações foram fortalecidas, notadamente, ao final dos anos 1970 quando, no bojo da resistência ao regime militar, abrem-se espaços para inúmeros sindicatos e associações surgirem (ANTUNES, 1991), tanto em relação à educação básica quanto em relação à educação superior. Enfatizam os autores:

Os sindicatos foram, entretanto, precedidos por outras formas de organização defensiva. São as chamadas associações ou uniões que, dependendo das regiões em que surgem, combinam papéis agregadores da categoria docente em torno de questões pedagógicas e científicas, proteção mútua, atividades sociais e culturais, defesa dos interesses dos associados e debate sobre políticas e práticas educacionais. Esse tipo de organização pré-sindical lança raízes século XIX adentro, no Brasil³ (DAL ROSSO, CRUZ; RÊSES, 2011, p 112).

Para Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011, p. 113) devem ser consideradas algumas hipóteses para a organização sindical tardia dos professores: a) pouca atenção que os governos coloniais, imperiais e republicanos conferiram à educação em suas ações políticas administrativas no Brasil; b) ou o intenso controle que os governos sempre exerceram sobre a atividade docente, dada sua capacidade contestatória; c) ou ainda “a dificuldade que os docentes encontraram em libertar-se de amarras ideológicas e políticas que sobre seus ombros pesavam”.

Os autores apresentam a definição de sindicato clássica, segundo eles, um sindicato é uma associação contínua de assalariados com o objetivo de manter ou melhorar as condições de suas vidas. (IBID).

3- Os autores (2011) apresentam acerca desta temática os importantes estudos de: Borges; Lemos, 2009; Catani, 2003; Cruz, 2008.

Na França, segundo os mesmos autores enfatiza-se que o sindicalismo foi antecedido por formas de organização mutualistas. A relação entre organizações mutualistas e sindicato é conhecida desde as origens das instituições trabalhistas ou de apoio social, embora não desprovida de contradições. As organizações mutualistas propiciaram a criação de sindicatos ou metamorfosearam-se nestes com o passar do tempo.

Mas quais as origens do sindicalismo docente em São Paulo e no Rio de Janeiro? Em São Paulo, foram criadas a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, (ABPPSP), em 1901, a Liga do Professorado Católico, (LPC) em 1919, e o Centro do Professorado Paulista, (CPP) entre 1930 e 1945. Do último ano arrolado até os dias atuais, a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP⁴). Conforme Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), desde o início, assumiram centralidade duas questões: professores são, do ponto de vista identitário, funcionários públicos ou trabalhadores em educação?

Os autores asseveram que o imaginário dos docentes era permeado por ideias iluministas e positivistas sobre a profissão. Estas perspectivas combinavam ainda com as criadas para o magistério da época republicana.

Apresentam a relação entre população docente e população geral, no Brasil, no último quartel do século XIX, com vistas a indicar o peso desta categoria no país de então:

Segundo o censo de 1872, existia uma população de 10 milhões de pessoas no Brasil. Ao relacionar esse contingente populacional com o número de professores (3.525 professores), verifica-se que havia 2.868 habitantes para cada

4- A partir da década de 1960 denominada APEOESP, deixando de representar somente os professores do ensino secundário e normal e ampliando a representação para os docentes do ensino fundamental.

professor (Brasil, 1872). Essa situação permite observar a imensa deficiência de profissionais para prestar serviços educacionais e a dificuldade para criar organização sindical dos professores. O Rio de Janeiro detinha uma boa frequência escolar e ocupava o quarto lugar em conclusões do curso no primário, de acordo com os dados da estatística escolar de 1907 (DAL ROSSO, CRUZ; e RÊSES, 2011, p. 125).

Investigando a relação entre população docente e população geral, no Rio de Janeiro, os dados revelavam que:

Nesse período, a população do Rio de Janeiro era de 811.413 habitantes. Desse total, 137.570 pessoas correspondiam à população escolar, ou seja, 17% da população total. Dessas pessoas, somente 57.523 estavam matriculadas no ensino primário, isto é, 42% da população em idade escolar. Para atender essa população existiam os ridículos números de 1.373 docentes e de 438 escolas, entre municipais e particulares (ibid. 2011. p. 126).

Ainda, conforme os mesmos autores, dados sobre magistério brasileiro em 1907 informavam a seguinte realidade:

O magistério brasileiro em 1907, no nível primário, era exercido por 15.586 professores; destes, 11.402 em escolas públicas e 4.184 em escolas particulares. Destes professores, 8.068 pertenciam ao ensino estadual e 3.334 ao municipal. Para cada 10 mil habitantes havia 6 escolas, 7 professores e 294 alunos (Brasil, 1916), o que representa uma gritante demonstração da insuficiência da política educacional naquela época. (ibid.)

Deixando de lado o elucidativo panorama do magistério brasileiro, consideramos agora o contexto da cidade de Salvador.

Costa e Conceição (2002) analisaram a participação das mulheres na Revolta dos Resignados, evidenciando a greve dos professores municipais, na cidade de Salvador, em 1918. Antes da análise da mobilização dos professores no primeiro quartel do século XX, podemos levantar a relação entre número de docentes e composição por sexo, nesta cidade:

Em 1920, Salvador possuía 283.422 habitantes, dentre os quais 151.294 mulheres. Segundo dados estatísticos analisados [...], nesse período a população feminina estava assim distribuída: 1% na agricultura e pecuária; 17% estavam na indústria sendo que a maior concentração de operárias se dava na indústria de vestuário e tocador (85% da mão de obra); 3% no setor terciário (transporte, comércio, força pública, administração, profissões liberais e em especial no magistério); 8,5% no serviço doméstico e 70% em profissões mal definidas. Apenas 52% das mulheres sabiam ler e escrever, para os homens o percentual era de 60% nesse mesmo período (Costa e Conceição, 2002, p. 63).

Segundo as autoras, a contagem populacional nacional do ano de 1920 apontava ainda que as mulheres ocupavam 73,3% do magistério, sendo que na área do ensino, na cidade de Salvador, elas representavam 81,73% do corpo funcional. Essa, aliás, era a profissão considerada mais adequada para as mulheres em perfeita sintonia com os estereótipos femininos dominantes e todos os limites impostos por uma moral patriarcal. Da professora exigia-se uma conduta moral rígida e extensiva a toda sua família”. (COSTA; CONCEIÇÃO, 2002)

Vale a longa citação das autoras, que evidenciam as condições de trabalho e vida destas profissionais, no início da segunda década do século passado:

O contraponto para a rigidez e o controle moral exercidos sobre as professoras eram os atrasos nos já baixos salários, as péssimas condições de ensino e trabalho. Nos jornais do período são constantes as denúncias de professoras sobre seu estado de miséria e abandono, chegando a ficar 18 meses sem salários e entregues à própria miséria. O atraso nos salários era uma prática corrente herdada do Império. A República apesar das importantes modificações na estrutura do ensino não trouxe mudanças significativas ao exercício do magistério. Exemplo dessa prática é o orçamento do Estado para o ano de 1914, onde para a polícia estava reservado 2.519:529\$800 (dois mil e mais de quinhentos contos) e para a instrução primária apenas 1.284:000\$00010 (COSTA; CONCEIÇÃO, 2002, p. 85).

As pesquisadoras demonstram que a preocupação dos governantes é maior com as políticas de segurança do que as direcionadas à educação. No que se refere aos motivos da mobilização, em fins da segunda década do século XX, são as precárias condições de trabalho, de salário e de condições dos locais de atuação. Ainda, conforme as autoras, a feminização combina com degradação das condições de trabalho e vida das mulheres desde o início do século XX:

Não podemos esquecer que a entrada massiva de mulheres no magistério veio acompanhada de um processo crescente de desvalorização salarial e de perda de prestígio. Essa é uma prática comum em todas as profissões que passam por um processo de feminização. Certamente o descaso com as condições de trabalho, os baixos salários e os constantes atrasos no pagamento estavam vinculados a uma ideologia patriarcal que via e tratava o trabalho feminino como complementar. Não obstante as limitações, discriminações e impedimentos, essa inserção na força de trabalho era ainda

uma das poucas possibilidades de atuação no espaço público possível para as mulheres de classe média. Segundo Ferreira Filho, Salvador era extremamente hostil a participação das mulheres da elite no mercado de trabalho. O trabalho feminino era a denúncia das dificuldades financeiras que a família estaria vivendo. "O ócio ou a eterna espera dos maridos determinava a vida de muitas mulheres, que, apesar da sedução das ruas, mantinham-se reclusas no interior dos lares, sendo mal vistas quando permaneciam por muito tempo nas janelas" (COSTA; CONCEIÇÃO, 2002, p. 92).

A correlação entre "trabalho de mulher" e ocaso econômico das famílias patriarcais nos dá uma boa medida do patriarcalismo de então. As docentes eram vistas também como personagens sem qualquer impacto no cotidiano político da cidade, conforme as autoras apresentam nesta notícia publicada no Diário da Bahia, jornal que circulava na cidade por aquela época:

À parte as melgueiras em que não lavas as lampas ao actual intendente, o sr. Pacheco Mendes, escolheu para espelho do seu descritério, e desonestidade administrativa, o professorado municipal, classe esta que, por ser constituída em sua maior parte, por senhoras, e não ter expressão eleitoral, nem interferência na administração, nenhum apreço merece dos parasitas e pobretões que entre nós, transformaram a administração pública em meio de vida e indústria de poder (COSTA; CONCEIÇÃO, 2002, p. 99).

As autoras evidenciam as agruras vividas pelas professoras nos primeiros 30 anos da república demonstrando que o pouco prestígio, a baixa remuneração e as precárias condições laborais já são seculares:

As reivindicações por melhores salários e contra o atraso nos pagamentos vinham se arrastando por muitos anos. [...] retrata muito bem em seu trabalho a longa luta travada pelo professorado municipal em busca de melhores condições salariais nos trinta primeiros anos da República. A partir de 1915 a situação econômica dos professores agravava-se, muitos deles, num ato desesperado, abandonavam as salas de aula e passavam dias inteiros na Intendência e no Tesouro Municipal em busca de seus salários (COSTA; CONCEIÇÃO, 2002, p. 101).

Depois das manifestações dessas mulheres, desde o ano de 1916, em protesto contra suas precárias situações laborais, criam-se as condições para a fundação da instituição de defesa dos trabalhadores em educação do estado, conforme podemos acompanhar a seguir:

Em abril de 18 foi criado o Centro de Defesa do Professorado PrimarioBahiano, sendo eleita a seguinte diretoria: Possidônio Dias Coelho (Presidente); Sidônia Gonsalves de Oliveira Alcântara (1º vice-presidente); Maria Athayde da Cunha Baleeiro (2º vice-presidente); Appollonio José do Espirito Santo (1º secretário); AntonioSallustino Ferreira de Azevedo (2ºsecretario); Anna Moreira Bahiense (Tesoureira). Emília de Oliveira Lobo Vianna, Jesuina Beatriz de Oliveira, Aureliana Paula da Cunha foram eleitas vogais e Maria Flora Teitosa (sic.), Julia Lordello e Amélia Bahia faziam parte da Comissão de Contas, os outros cargos foram preenchidos pelos homens (COSTA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 110).

Destacamos a relevante presença feminina na primeira diretoria da organização dos trabalhadores em educação. Ademais, o movimento saiu vitorioso por dois motivos: propiciou

a organização dos professores do município e conseguiu, no mês de agosto, que novo intendente anunciasse o pagamento dos grevistas:

Em agosto o novo intendente José da Rocha Leal, comunica ao Conselho Municipal que autorizou o pagamento aos professores, de forma escalonada, a começar pelos salários mais atrasados, em função da pouca disponibilidade de recursos. O intendente comunicava ainda, estar tendo dificuldades em pagar os meses a partir de janeiro, por estarem os professores em greve. Nessa mesma seção do Conselho Municipal foi comunicado o cancelamento da portaria que havia suspenso o Prof. Isaura Coelho em fevereiro. Em fins de setembro, com os salários sendo regularizados, a greve começa a perder força, mesmo assim, essa foi a mais longa greve do funcionalismo público baiano durante a Primeira Republica e a primeira onde as mulheres têm um papel de destaque na sua condução (COSTA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 112).

Na década seguinte, conforme Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), a realidade tornou-se distinta. Fatores como o processo de migração com forte participação dos estrangeiros e o crescimento econômico interno estimulado pela Primeira Guerra Mundial colaboraram para o crescimento numérico de professores na educação primária, tanto pública quanto privada, o que “permitia perfazer a relação de 560 habitantes por professor, no Rio de Janeiro”. Segundo esses autores:

Crescia o número de assalariados na sociedade em geral em função da abertura de empresas capitalistas de diversos ramos. As greves já eram uma prática conhecida. Começaram a aparecer, então, aquelas condições objetivas mínimas necessárias para formação de orga-

nizações sindicais de professores no país (Dal Rosso, Cruz e Rêses, 2011, p. 122).

Desta forma, reuniram-se as condições para a formação do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal, no fim do mês de maio do ano de 1931 no Rio de Janeiro, que se mantém até os dias de hoje com o nome de Sinpro-Rio. Os autores apresentam as razões para a criação tardia:

É possível concluir que multifatores contribuíram para a organização tardia dos professores na rede pública de ensino do Rio de Janeiro: a) desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado; b) baixa densidade de professores até 1920; c) elitismo dos professores na primeira República; d) enquadramento sindical e conseqüente ausência de sindicalismo autônomo; e) limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público; f) ambigüidade da identidade social da profissão de professor e g) existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério (DAL ROSSO, CRUZ; RÊSES, 2011. p. 128).

Diversos outros fatores também contribuem para a formação de sindicatos docentes, entre os mais relevantes o sindicalismo ter surgido em centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, nos quais as relações professor/estabelecimento e professor/população eram bem mais elevadas do que em outras unidades federativas (Ibid.).

Os autores apresentam as teses de Rêses e Miranda. Rêses identificou uma passagem da era da vocação para a da profissão; Miranda enfatizou a substituição de uma concepção de sacerdócio em prol de uma que valoriza a sindicalização. Por sua vez Dal Rosso, Cruz e Rêses elaboram uma nova discussão sobre a perspectiva identitária do segmento na sociedade brasileira.

A formulação “de... para” insinua a necessidade de uma ruptura, insinua que aconteceu uma transição profunda na identidade docente para que ele (a) pudesse filiar-se a organizações sindicais e realizar movimentos de reivindicação e greves. Participar do sindicato, de greves, de assembleias, de mobilizações de rua supõe liberdade do docente e uma concepção e identidade pela qual eles e elas possam interferir na construção das políticas educacionais e das políticas para a transformação da sociedade como um todo (DAL ROSSO, CRUZ; RÊSES, 2011. p. 129).

Os autores concluem que para o fortalecimento no sindicalismo do setor educativo foi necessária a associação de um conjunto de fatores. Um razoável volume e densidade de trabalhadores docentes trabalhando em instituições de grande porte revelaram-se atributo importante “de modo a que o individualismo cedesse à circulação de ideias, ao intercâmbio de propostas, à discussão de encaminhamentos — elementos importantes para a ação coletiva” (DAL ROSSO, 2011).

O contingente de mulheres, especialmente do ensino básico, é fulcral e constituiu o principal meio de sustentação dos sindicatos — embora frequentemente encontremos homens à frente das direções de organizações sindicais. Como apontam os autores, “afeminização do magistério é um processo social que começou a manifestar-se ainda no final do século XIX, avançou na virada do século, e atingiu porcentagens entre 70 e 80 por cento já nas primeiras décadas do século XX” (DAL ROSSO, CRUZ; RÊSES, 2011).

Em suma, sendo o sindicalismo um movimento coletivo, é precária a argumentação baseada apenas em condições objetivas, como a precariedade do trabalho como componente estruturador das organizações trabalhistas. Devemos também dedicar atenção para a formação da consciência sindical. A construção de um

movimento sindical implica rupturas de consciência, sobretudo em um setor tão controlado pela ideologia oficial como o magistério da escola básica (DAL ROSSO, CRUZ, RÊSES2011).

TRABALHO, SINDICALISMO E PROFISSÃO.

Barbosa (2009) também oferece pistas analíticas para entendermos a problemática do trabalho e da profissão docente. A autora enfatiza que a sociologia adentrou tardiamente, tanto teórica quanto empiricamente, na temática do trabalho docente: apenas no início dos anos 30 do século passado foi escrito o primeiro livro desta ciência sobre os professores. Este foi uma produção intelectual de Willard Waller e foi intitulado “*The Sociology of Teaching*”, publicado em 1932. A partir dos 1990, processa-se uma modificação desse quadro com o desenvolvimento de diversas pesquisas de grande envergadura. Ainda conforme Barbosa, os gestores e professores passam a receber atenção analítica devido ao desenvolvimento de novos dispositivos teóricos e metodológicos – a partir dos anos 80 – que buscam revelar as perspectivas intelectuais, políticas e sociais do trabalho destes agentes educacionais. Todavia, “a juventude dessa área de pesquisa ainda não permitiu afinar adequadamente todos os instrumentos, conceituais e metodológicos”.

Ainda conforme a autora, seguem-se duas hipóteses para a abordagem da crise da profissão docente no país: ou os professores não foram competentes ou não desejaram constituir-se enquanto um grupo social diferenciado. Revela Barbosa (2009) a inexistência terminológica, na língua portuguesa, para diferenciar os professores do ensino básico em relação aos atuantes em educação superior. Em outras línguas, tais como na inglesa (teacher x professor) ou na francesa (instituteur x professeur) esta

diferenciação expressa o que a referida pesquisadora denomina “diferentes formas de classificação social destes grupos”.

Barbosa (2009) apresenta dados sobre o crescimento demográfico da profissão, considerando números concernentes ao ano de 2001. De acordo com a PNAD desse ano, o Brasil teria 2,38 milhões de professores de educação básica. Contudo, a análise da pesquisa da PNAD também evidenciou a inexistência de componentes-chave para tal qualificação, tais como: o firmamento de um conjunto de saberes e técnicas vinculados nitidamente ao trabalho do grupo e à consciência compartilhada desta pertença coletiva, por meio da qual se estruturassem as identidades coletivas e individuais. Ademais, carecem do fortalecimento das estruturas da carreira profissional.

Ferreira (2006), em um artigo sobre a relação entre o fenômeno da sindicalização docente e o impacto nas identidades da categoria, também enfatiza a temática da crise identitária neste grupo profissional. Aborda a sindicalização docente no Brasil, fenômeno oficialmente instituído a partir da constituição de 1988 mas que se consolida em um período anterior, o das lutas democráticas e contra a ditadura, no período dos anos 70/80. A análise revela uma variedade de posições, entre os sindicalistas, sobre a identidade dos docentes no que tange à condição de trabalhadores em Educação ou de profissionais.⁵ Descubra que um traço unificador no comportamento identitário-profissional dos professores vem a ser a ausência de menção às modificações no processo de trabalho docente para justificar a proletarização. Além disso, revela, em sua pesquisa, que há consenso quanto à característica instrumental das filiações, isto é, que a maior parte dos professores se filia para obter vantagens pessoais. Por fim,

5- Temática que, como vimos, estava presente enquanto campo de ação política e discurso desde a fundação das primeiras associações políticas de professores, no início do século XX. (DAL ROSSO, 2011)

a autora considera a tendência para o caráter híbrido das atuais identidades docentes⁶. Nas palavras da autora:

O principal propósito deste artigo foi problematizar alguns dos sentidos atribuídos à identidade dos docentes no que tange à autoconsideração como profissionais ou proletários. Os resultados, obtidos a partir da análise das percepções de membros de entidades sindicais de trabalhadores em Educação, parecem indicar que para essa polarização não há respostas únicas ou posicionamentos fechados. Como vimos, mesmo entre aqueles que atuam cotidianamente numa entidade concebida por semelhança com organizações de trabalhadores proletarizados, não há acordo. A dúvida se percebe tanto na inserção do professorado em uma ou outra categoria – profissionais ou proletários –, quanto na escolha de critérios ou de argumentos para definir o tipo de identidade que se defende (FERREIRA, 2006, p. 237).

Oliveira (2006) também discute a questão da profissão e identidades docentes, concordando que estas temáticas se fortalecem – do ponto de vista da discussão – a partir dos anos 80 do século passado, considerando tanto a perspectiva política quanto a acadêmica. Conforme a autora:

É no final da ditadura militar (1964/1985), especificamente nos últimos anos do regime, que o movimento sindical ganha proeminência na cena política brasileira [...] Dentre as categorias em manifestação, o magistério público teve papel preponderante na condução das greves que emergiram naquele momento. Estava na

6- Na segunda parte deste capítulo evidenciaremos que convivem, no interior do espaço escolar, três núcleos diferenciados de professores: os efetivos, os temporários de longa e os de curta duração. Obviamente, constatamos múltiplos sentidos ligados ao trabalho, ao seu sentido e à própria identidade, tanto individual quanto coletiva.

base das discussões dos trabalhadores docentes, naquele momento, a questão da identidade e do profissionalismo (OLIVEIRA, 2006, p.216).

Ainda essa autora, muitos estudos nesse período problematizaram acerca da relação fluida entre o ambiente doméstico e a escola como local de trabalho, a recusa da identificação do magistério com a tarefa de guia espiritual e moral, as dificuldades de reconhecimento social e profissional desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2006; ARROYO, 1985).

Asseveram Oliveira e Melo (2006), três décadas depois, sobre a crise identitária dos docentes enquanto personagens políticos, bem como de suas organizações:

Na atualidade, trinta anos passados, podemos observar que os sindicatos não tiveram êxito em forjar a identidade de trabalhadores de educação, perseguida nas lutas sindicais claudicantes dos tempos de ditadura. É nítida a separação entre professores e funcionários dentro das escolas. Tal separação parece ter sido ainda mais reforçada à medida que muitas redes públicas passaram a terceirizar os serviços de vigilância, limpeza e, em alguns casos, até mesmo funções administrativas. A separação entre funcionários e professores fica evidenciada na protagonização de conflitos docentes. Em pesquisa recente, observamos que a grande maioria dos conflitos manifestos teve como protagonistas os professores (OLIVEIRA; MELO 2006, p. 217).

LUTAS DOCENTES NA BAHIA

Borges (1997) refere-se às principais lutas do movimento dos docentes estaduais da Bahia, na década de 80. Desenvolve análises sobre as reivindicações dos professores, dentre as quais

estavam: a melhoria das condições de trabalho, de exercício profissional e da qualidade de ensino.

De acordo com a autora, as agentes do governo do Estado da Bahia frequentemente expressam falta de sensibilidade no encaminhamento da solução dos conflitos com o movimento dos professores. As únicas sinalizações positivas são referentes a questões de ordem imediata, “cuja solução se torna inevitável ou inadiável. Em relação às outras reivindicações, eles as ignoram ou rejeitam. E, por consequência, os conflitos são sempre carregados de tensões de tal forma que as negociações não evoluem”.

Borges (1997) avalia que as reivindicações encaminhadas pelo movimento dos professores permanecem, nos anos 80, semelhantes às das décadas anteriores e, até o final da década não são resolvidas. No que diz respeito às questões salariais, os êxitos foram sempre parciais e custosos para o movimento dos professores. Os salários, assegura a autora, “continuam baixos, defasados e só são aumentados, via de regra, mediante a mobilização intensa dos professores. O que lhes foi concedido não significa uma remuneração digna e condizente com o trabalho por eles desenvolvido”.

Ainda segundo a autora, as questões mais relevantes da realidade escolar também são fruto de manifestação destes profissionais:

Do ponto de vista das condições de ensino e do sistema escolar, pouco foi obtido em consequência da própria política vigente. Mas, o papel do movimento dos professores é significativo para provocar, com suas lutas, a determinação, por um largo período, da renovação de algumas escolas, notadamente na segunda metade dos anos 80. Pouco a pouco, o movimento vem se constituindo, por isso mesmo, como uma luta ampliada pelo ensino público e gratuito. Mas, não se pode dizer que esta sua interferência sobre as políticas de educação tenha provocado grandes mudanças ou ainda que o potencial de luta tenha se esgotado. Afi-

nal, a resistência das forças políticas conservadoras representadas no governo do Estado da Bahia em relação a um projeto social que atenda as demandas educacionais da sociedade tem sido maior que a força política do movimento dos professores (BORGES, 1997, p. 285).

Por fim, mesmo considerando frágeis as conquistas dos professores baianos estaduais, nesta década, a autora afirma que:

Desta maneira, a mais importante vitória do movimento talvez tenha sido que sua reorganização propicia uma maior conscientização do professorado, sua união profissional e o exercício de sua cidadania. Por estas razões, há na década de 80 uma transformação da ação coletiva desencadeada pelos professores. Ela se torna mais variada e intensa, cada vez mais organizada e audaciosa no enfrentamento dos conflitos abertos com o governo do Estado (BORGES, 1997, p.285).

Melo (2013), em um artigo publicado sobre sindicalismo e trabalho docente, apresenta uma pesquisa em andamento que congrega ideias sobre o trabalho e a organização sindical dos docentes da educação básica pública na capital do estado de Minas Gerais. A autora enfatiza a complexidade que envolve tais aspectos, sobretudo nos últimos anos, como fruto das transformações ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho escolar, em decorrência das grandes transformações processadas na sociedade, nas últimas décadas. Toma como referência analítica⁷ as redes públicas de ensino e

7-São evidenciados aspectos mais relevantes do trabalho realizado nessas redes, da história das organizações sindicais e suas características atuais, assim como as tensões e desafios enfrentados nos últimos anos. O estudo é pautado em documentos produzidos pelas organizações de sindicatos (boletins, jornais, informes, entre outros, preferencialmente disponibilizados nos respectivos sites) e, ainda, em entrevistas semiestruturadas, realizadas com dirigentes dessas organizações, em 2010

as instituições sindicais que representam docentes na capital do estado de Minas Gerais.

Acompanhemos a autora, no que se refere à análise sobre as organizações docentes, bem como os conflitos. Esta consideração, mais uma vez expõe a crise profissional, sindical e identitária do conjunto da população docente brasileira:

O Sind-Ute/MG aparece em sua luta radicalizada em torno da questão salarial e profissional, e mais precisamente pelo cumprimento do Piso e pela carreira docente na REEMG. A radicalização do Sind-Ute/MG encontra como resposta estatal uma igual radicalidade, expressa na reiterada negativa às reivindicações, judicialização e criminalização do conflito. Nesse contexto, as perspectivas de mudanças para o futuro próximo parecem ser reduzidas e há indícios de continuidade da radicalidade do conflito. O Sind-rede/BH, por sua vez, surge em meio a uma luta radicalizada no interior do próprio Sind-Ute/MG, tendo a ruptura como a saída. De um lado, experimenta o desenvolvimento de uma política sindical distinta, outra forma de organização e relação com as bases, referenciada na organização por local de trabalho e estabelecimento de outros vínculos em relação a centrais sindicais e organizações internacionais. Por outro lado, enfrenta o desafio de consolidar sua proposta política sindical e efetivar e manter a organização da base. Embora as reivindicações prioritárias sejam igualmente em torno das questões salariais e profissionais da categoria, o tema central da luta da categoria nos últimos anos se apresenta localizado na superação da segmentação da carreira dos professores e educadores infantis e na universalização da educação infantil. No plano mais amplo, aposta na luta de classe pela transformação da sociedade (MELO, 2013, p. 109).

A referida autora apresenta, por fim as cisões políticas, identitárias e coletivas, a partir do estudo da ação política das organizações que defendem os interesses políticos dos professores daquele estado sudestino, evidenciando também as ações emanadas dos poderes públicos contra as mobilizações dos docentes:

Tal como ocorre com o Sind-UTE/MG, a radicalização do Sind-rede/BH encontra a radical resposta estatal, também expressa na reiterada negativa às reivindicações, na judicialização e criminalização do conflito por parte da PBH. Considerando que entre as prioridades do governo municipal recém-reeleito a educação pública ocupa lugar secundário, as perspectivas de mudanças na RMEBH também parecem ser reduzidas para o futuro próximo e a continuidade da radicalidade do conflito docente tende a perdurar (MELO, 2013, p. 109).

ANÁLISE DE DEPOIMENTOS

Discutiremos aqui os posicionamentos dos docentes do ensino fundamental do estado da Bahia sobre sindicato, as principais lutas, reivindicações, pautas, bem como as estratificações internas vivenciadas. Outros indicadores propiciarão a análise da política no cotidiano escolar.

Muitos professores em suas entrevistas se referem a questões salariais, a temáticas voltadas para exigências da aposentadoria e tempo de serviço, bem como as principais reivindicações da categoria no estado. Outros levantam questões atinentes dos níveis e classes da carreira, isto é, ao Plano de Cargos e Salários e acerca das certificações necessárias à progressão na carreira.

Geralmente é a questão do salário, questão voltada para as exigências da aposentadoria e tempo de serviço, mas é mais mesmo é a questão do salário. (Professor Ademir, 38 anos)

O salário, a questão das classes e dos níveis que tá um pouco... tá quase achatado essa questão. A diferença de quem tem mestrado e pós-graduação é bem mínima, então essa é a discussão que se tem, a diferença é muito pouca de quem tem mestrado e quem tem graduação ... não tá valendo a pena essa certificação que se dá (Professor Ederson, 40 anos).

As perguntas sobre as percepções dos professores sobre o sindicato, sua relação com a entidade e acerca das principais pautas, reivindicações e lutas desenvolvidas pelo segmento no estado propiciaram o conhecimento da realidade vivida no que diz respeito aos anseios, cobranças, demandas e principais ações institucionais e coletivas. Muitas destas percepções não se diferenciam das tradicionais opiniões sobre instituições sindicais dadas por trabalhadores (GODINHO, 2010). Existe um consenso de que essas organizações políticas são uma espécie de escudo contra os empregadores. Ao serem inquiridos sobre como veem o sindicato, foram estas as opiniões hegemônicas:

Porque sustenta a gente em tudo ... em qualquer situação que a gente precisa, no trabalho ... quem sustenta é o sindicato. (Sonia, 37 anos).

Na verdade quem trabalha no município e é efetivo, eles têm essa ligação com o sindicato. No caso de nós que são contratadas, não soube de nenhuma ligação, mas isso não impede nós estarmos indo até o sindicato e tirar algumas dúvidas (Monica, 34 anos).

Por conta da minha situação também, porque eu ainda não sou efetiva, eles não têm interesse, mas eu já fui muito numa época atrás quan-

do eu fazia outra atividade, mas eu acho muito importante (Carol, 33 anos).

Porque eu não gosto de política. Sou política como deve ser né, como cidadã. Eu tenho escolhas e as minhas escolhas muitas vezes podem influenciar no desenvolvimento da sociedade. Mas eu não gosto de politicagem (Claudia, 44 anos).

Como podemos compreender, estas representações estão ligadas à noção de sustentação que a instituição dá à vida laboral de seus associados, mas notamos também uma estratificação interna. Os subcontratados não se sentem parte deste todo, já que demonstram em seus depoimentos que apenas os efetivos são representados pelos sindicatos, estando os temporários entregues à própria sorte. Por último, uma docente considera que participar de instituição sindical é para quem gosta de politicagem, o que por si só já demonstra desconhecimento sobre o próprio órgão de defesa dos interesses do grupo profissional.

É verdade, também, que alguns docentes dão explicações mais elaboradas para entendermos o desinteresse por essa instituição de defesa dos interesses dos reclames dos trabalhadores:

Eu ainda não sou sindicalizada, porque eu acho que a corrente que tá aqui, o grupo que tá à frente do sindicato daqui é muito partidarista e como eu não queria uma coisa envolvendo política partidária, então eu não me filiei. Eu acho que o sindicato deveria ser um momento, um local para discussões das questões dos professores, independente do partido político que cada um segue ... que os secretários de educação seguem. Então deveria ser mais reivindicações da categoria e não política partidária, que eu acho que tem muito aqui, na APLB daqui, então eu não me filiei (Rosa, 36 anos).

Outros professores alegam – para explicar sua desmotivação quanto à participação em sindicatos – a ausência de barreiras claras entre os interesses dos trabalhadores e os dos governos, visto que consideram que os dirigentes sindicais são muito ligados aos interesses das Secretarias de Educação, em sucessivos mandatos:

A minha relação com o meu sindicato, é uma relação um pouco conturbada porque eu questiono muito. O sindicato não é um sindicato anarquista, não tem que ir de encontro ao poder, tem que ir de encontro a uma não política educacional, e eu vejo em muitos casos, as presidências trabalharem em conjunto com as secretarias de educação, o que inviabiliza o fazer no caso as questões trazidas por alguns profissionais, que talvez não cheguem a serem ouvidas. É como se você perdesse a sua autoridade por essas pessoas estarem dentro das secretarias de educação (Roberto, 43 anos).

Na verdade nós somos o campo da oposição a APLB, então é uma relação política truncada, difícil até por que tenho aí observado as práticas da APLB inclusive nós temos denunciado muito isso essa relação governo e sindicato, a falta de autonomia, questões de interesse que são prioritários para a direção do sindicato, não só para categoria, e acaba sendo bastante interessante para o governo do estado pela APLB ser uma espécie de marionete, então nós temos uma relação política truncada difícil mesmo, que as práticas são mais difíceis possíveis (Flavio, 36 anos).

Alguns professores afirmam ser do campo da oposição ao sindicato por considerarem esta organização uma “marionete” do governo. Os professores mais novos justificam a apatia na relação com o sindicato pela ausência da dimensão política e da valorização durante o percurso formativo na época dos estudos universitários:

Porque assim: apesar da especialização, ele ter batido bastante neste ponto foi tanto que quando entrei na especialização, levei um choque porque a gente não tinha essa formação, então assim, em nossa trajetória profissional de estudante a gente não teve esse percurso político de formação, então assim não talvez por conta disso nunca me despertou esse interesse em participar de organizações, associações desse tipo (Roberto, 34 anos).

Até mesmo os subcontratados – mesmo deixando claro que não são representados pela organização sindical – apresentam pistas importantes sobre como os efetivos percebem sua organização sindical:

Na minha cidade, eu percebo os professores efetivos, que não é uma relação muito agradável não. Eles falam muito mal do sindicato. A impressão que eu tenho, a leitura que eu faço é que parece que o sindicato não os representa (Vilma, 38 anos).

Em suma, quanto ao sindicato de professores as principais representações são: a noção de sustentação das carreiras e vidas laborais, principalmente no âmbito da defesa dos interesses; contudo, os professores subcontratados alegam que os sindicatos são focados na defesa dos direitos dos professores efetivos, revelando ausência de defesa das reivindicações dos contratados temporariamente. Esta realidade acaba por revelar a negligência de luta, por parte do sindicato do processo de subcontratação de professores no estado da Bahia. Outras percepções críticas dos docentes estão ligadas às problematizações dos professores quanto ao excesso de partidização do sindicato e de confusão de limites entre os interesses corporativos e os do governo, já que os docentes consideram que existe um preocupante

relação entre os sindicalistas e os representantes do governo na área educacional, que prejudica os interesses da corporação profissional, bem como suas reivindicações, pautas e lutas.

Quando perguntados sobre as principais lutas, reivindicações e pautas vividas pelos professores do estado da Bahia, a pretensão era saber se existia uma sintonia entre as conhecidas pautas publicadas pelo Sindicato e as que surgem por meio das reflexões dos professores. São consensuais, entre os entrevistados, as reivindicações ligadas aos aspectos econômicos e de direitos trabalhistas destes profissionais, a questão salarial sendo seu corolário. Por outro lado, estas entrevistas possibilitaram a descoberta de pautas e ações coletivas mais locais. Vejamos os entendimentos:

Primeira a questão é do salário – o salário que realmente não é o salário digno que o governo vem pagando – muitos também pela qualidade da educação que a educação na Bahia é péssima. Outra coisa: número de alunos na sala de aula que é muito grande, muito grande e ultimamente a nova caderneta é um terror, é uma caderneta que você tem que informar todo o dia quantos dias de aulas os assuntos e tudo, são muito complicados a caderneta e esse tá sendo um terror (Poliana, 36 anos).

Outra entrevistada, para explicar o desconhecimento sobre as pautas, reivindicações e lutas do sindicato no estado, saiu-se com essa: “na região que trabalho só tem eu como professora.”. Ou seja: começam a aparecer questões mais singulares entre os entrevistados, constantes em todos os depoimentos. Logo, a singularidade também é um padrão: no caso da entrevistada anterior, considera o preenchimento de cadernetas uma forma de intensificação do trabalho não incorporada na luta sindical.

Os docentes apresentam, em suas reflexões, as temáticas vinculadas às condições de trabalho, mas também relacionadas

a problemas de relacionamentos políticos que obstaculizam a contratação de professores que fazem oposição aos prefeitos:

Condições de trabalho, condições salariais agora mesmo. Na região é justamente essa questão de valorização, os professores de lá, muitos não são valorizados justamente por que é contrário politicamente ao prefeito, entendeu? Aí são transferidos de escolas, são mandados para zona rural. é um desrespeito total principalmente por conta disso, são descriminados em relação a essa política (Juliana, 33 anos).

As temáticas relacionadas às mudanças nas leis distributivas de recursos educacionais, nas classificações ocupacionais, principalmente entre professores ligados à rede municipal, também são percebidas como entraves à melhoria das condições de trabalho:

Hoje brigam muito por salário. Nossa categoria tá brigando por uma mudança de faixa, porque fazíamos parte da faixa do FUNDEB, de 60%, aí sem explicações colocaram na faixa do 40%. Tiraram nós do FUNDEB e colocaram como auxiliares administrativos. Se no concurso existia magistério e estamos ligados ao pedagógico, porque no administrativo? E aí foram cortados alguns direitos de nossa categoria, que são os assistentes de classe. Então estamos mais brigando por essa volta, por explicações, por que tiraram se existia por direito? Se exigiu no concurso o magistério, se estamos ligados ao pedagógico, então porque administrativo? E porque perdemos alguns direitos, esses direitos? Então a nossa briga hoje não é nem por dinheiro, é por essa faixa mesmo, por explicações (Simone, 36 anos).

Embora a entrevistada continue, como a maioria, abordando como principal pauta a questão salarial, expressa que as condições de trabalho são uma importante bandeira. O

mais simbólico de seu discurso é a comparação das condições de trabalho – do ponto de vista das condições estruturais de seus colegas – como a de uma “escola que parece um poleiro de galinha” e possui pisos que parecem ocos, evidenciando, nas duas alusões precárias condições de trabalho:

Um das pautas que acho que é em todo lugar a questão salarial, o descumprimento do governo do estado nesse caso – que sou funcionária estadual – de acordos que são feitos, assim as coisas e depois não cumpre aquilo, então as progressões salariais, tudo isso. A própria questão das condições de trabalho – eu graças a Deus eu trabalho numa escola que tem as coisas mais organizadas, um bom espaço físico, a gente tem condições de trabalho dignas, mas têm colegas que trabalham em escolas que parece poleiro, como eu já trabalhei em escola que o chão você estava pisando e estava percebendo que tava oco parecendo que por baixo não tinha terra. E essa escola que eu tou falando é lá em Itagi, então eu já trabalhei em colégios assim e sei de muitos colegas que ainda trabalham em condições bem precárias, então essa questão da adequação do espaço físico, de material mesmo de trabalho, o mínimo necessário de estrutura física e outras coisas mais a gente sabe que não tem em todo lugar, então o sindicato implementa essa briga toda vez que essas reivindicações saem e eu concordo com todas elas porque realmente é assim que acontece (Flavio, 34 anos).

Conforme a singularidade-padrão enfatizada anteriormente, um entrevistado aborda a questão da eleição para direção escolar como importante luta:

A questão da eleição do diretor, a questão do estatuto do professor, a questão do salário e a questão de melhores condições para que o

professor possa trabalhar melhor: então são essas pautas de reivindicação que nós estamos lutando para que possa melhorar a situação do professor (Marcio, 32 anos).

Por fim, um professor assume ares de intérprete do nível de consciência política dos docentes baianos, buscando evidenciar, em seu depoimento, sobre o que “faz brilhar os olhos” destes agentes, no que se refere às principais conquistas:

A categoria, ao contrário do que dizem, você pode observar que ainda que as pessoas não tenham ainda um estudo político mais profundo, todo mundo conhece a lei do piso. O que seduz o professor é a questão salarial. Se ele observa no horizonte, que vai ter uma melhoria significativa no seu salário, os olhos brilham, então tudo, na verdade, o professor que tem a maior formação no doutorado, você pegar o professor com a menor formação ele vai ter um conhecimento em cima da lei do piso (Everaldo, 35 anos).

Portanto, como podemos perceber quanto às principais lutas, reivindicações e pautas, as questões mais relatadas referem-se às questões salariais, das condições de trabalho, dos processos de intensificação do trabalho docente, bem como dos direitos ligados às progressões na carreira. São também enfatizadas as condições infra estruturais dos estabelecimentos escolares.

PROFESSORES E CONTRATANTES

Quando questionados sobre seus contratantes, os entrevistados apresentam, em geral, uma bifurcação de perspectivas. Os docentes estaduais tendem a dizer que a

interação com seu empregador – o governo do estado da Bahia – é uma relação distante, burocrática e formal. No que diz respeito aos professores contratados por Secretarias Municipais de Educação, por sua vez, a relação é vista a partir de uma perspectiva de maior proximidade entre as partes. Vejamos alguns depoimentos:

Olha, na verdade essa relação se dá muito no que diz respeito ao início do ano, que é o planejamento; o secretário vai até conversar com as pessoas e quando há algo assim que foge da realidade é que essa equipe de coordenação – que tem coordenação pedagógica, supervisor, então tem toda hierarquia que, a depender da necessidade, ela é convocada para resolução (Ana, 37 anos).

Tudo à distância, a gente só recebe os pacotes prontos do que vai fazer. Por exemplo: nunca vi a cara do secretário pessoalmente, só pela televisão (Adilma, 38 anos).

Eu acho boa entre aspas, porque eles precisam do meu serviço e eu faço o meu serviço de acordo a zelar pelo meu nome. Agora eu acho assim, que o contratado deveria ter algum direito que o efetivo tem, como décimo terceiro, férias, ACC [Atividade Curricular Coordenada], por que a gente faz o mesmo trabalho do efetivo (Sonia, 27 anos).

Nessa questão o estado não impõe nenhuma situação de obrigação. Ao mesmo tempo em que eu posso respeitar e admirar as decisões do meu empregador eu também crítico. A gente não tem nenhuma situação de punição, coação. Então a relação é uma relação de liberdade, vamos dizer assim. De liberdade e escolhas. O estado não tem nenhum comportamento contra a gente (Selma, 44 anos).

No que se refere às interações entre o entrevistado e a instituição contratante, em alguns momentos os professores

substitutos confundem a pergunta, ao mesclarem a visão sobre o vínculo com a opinião sobre os outros trabalhadores contratados como efetivos:

É uma relação estritamente profissional. Às vezes eu me vendo indo à escola nos momentos apenas das aulas; quando tem, por exemplo, uma festinha entre os professores, eu não vou, uma viagem entre os professores, eu não participo. Primeiro eu não participava pela questão da universidade, eu saía da escola e tinha que ir para universidade. então ficava muito apertado para mim e muito atarefado. E hoje, esse ano que eu saí da universidade, eu não participo porque eu digo assim: eu não tenho nada para confraternizar com as pessoas que às vezes não me respeitam, não me valorizam, não me vê como profissional. Então aí eu não participo (Marcos, 32 anos).

Quantos aos entrevistados que desenvolvem suas atividades tanto na rede estadual quanto na municipal essa diferença de interação também é percebida:

No caso do estado é uma relação que a gente se sente distante, se você precisar até você conseguir chegar ao secretário, é uma relação distante. Com a prefeitura, no caso a escola municipal, eu tenho uma relação próxima.

A minha relação com o estado é uma relação de insatisfação por essa questão do burocrático prevalecer sobre o pedagógico e em relação à escola particular, eu não tenho queixas, apesar de ser uma realidade totalmente diferente. Aqui na instituição estadual a gente, ao mesmo tempo que me sinto órfã, a gente tem certa autonomia que na escola particular não. Na escola particular a gente tem que cumprir ordens e muitas ordens (Margarida, 35 anos).

Algumas entrevistadas dão pistas sobre as interações considerando a mudança de status contratual:

Na verdade eu fiz um processo seletivo; a primeira vez foi indicação e a segunda foi um processo seletivo, eu comecei nos dois últimos anos, num projeto específico e depois eu vim pra rede regular. Então assim, a leitura que eu faço é que o processo foi feito, então é como se eu tivesse ganhado a minha oportunidade ali. Quando você é indicado dá impressão de que você, muitas vezes, não tem nem tanta capacidade, mas tá ali por indicação de alguém, e no processo seletivo não, você pleiteou aquela vaga. Então, as pessoas passam a te olhar sim de uma forma diferente (Silmery, 26 anos).

Por último, um professor atuante em escola de zona rural evidencia também a distância e o isolamento frente ao órgão contratante:

É uma relação que eu diria aparentemente boa. Agora eu creio o seguinte: a secretaria ainda é distante porque quando ela vai pra escola ela só vai cobrar, então muitas vezes o professor quando chega à secretaria é uma questão com muitos entraves burocráticos – você vai dá entrada em uma mudança de nível, busca o que você fez e aí fica ali – então você tem que tá lá cobrando. Às vezes você quer falar com a secretaria e você não consegue falar, porque a secretária viajou, tem que marcar a audiência com a secretária, não pode marcar no mesmo dia. Então eu diria assim: essa relação poderia melhorar. A secretaria estar mais presente, então eu vejo que a secretaria muitas vezes ela é burocrática e só fica centralizada na zona urbana e quando vai pra zona rural, só vai por algum problema que ela não conhece, e aí chega lá só cobrando, então, eu já falei em reunião pra eles que muitas vezes vocês têm que es-

tar mais presentes, porque vocês só vêm aqui cobrando. Tá na hora de vocês ouvirem mais os professores e a comunidade. Então assim, é uma relação que pode melhorar, não é uma relação de conflito, mas eu vejo que é uma relação distante (Joana, 32 anos).

Em suma, no que concerne às relações entre os professores e os órgãos contratantes, constatamos que os professores estaduais consideram uma relação distante e burocratizada. Já os docentes municipais apresentam uma variedade maior de opiniões, visto que uns consideram distante, já outros percebem uma mudança de tratamento quando saem da condição de empregado por indicação política para contratado via processo seletivo. Por fim, os professores da zona rural consideram-se isolados em seus espaços de atuação profissional. Também ficou evidenciado, em algumas reflexões, uma sazonalidade da relação, já que é comum que essa interação ocorra, em geral, no início do ano letivo.

Os professores elencaram muitas diferenciações entre contratados e efetivos: relação com os contratados é boa entre aspas, pois não têm décimo terceiro, férias. Também relataram medo de “perder o serviço”. As desigualdades entre terceirizados e efetivos se revelam em outras dimensões, como a questão dos materiais de apoio. Muitas diferenças entre efetivos e contratados se expressam nos depoimentos sobre a questão da instabilidade, da valorização distinta. Quanto ao status do professor estadual, explicita-se a temática da relação de liberdade, bem como as distinções no sentimento de pertença e de identidade, entre os efetivos e contratados. O status dos professores estaduais é maior, por ter mais autonomia e liberdade:

O plano de carreira tem o salário que é outro. Ele tem direito legalizado que um contratado não tem. Ano passado, o secretário falou que nós contratado será como se nós não existísse-

mos, como se fosse clandestino, como se a gente não existisse para a rede. Falou isso não foi discriminando não, a gente conversando que muitos contratados vão reivindicar os seus direitos. Você vê que um efetivo dá as férias, ele recebe o décimo, as férias e a gente não, a gente é contratada tal dia e encerra em dezembro e aí pronto a gente vai esperar se vai ser contratado ano que vem ou não (Everaldo, 46 anos).

Depoimentos expõem questões de sofrimento subjetivo entre os professores contratados, já que a relação é distante, assim como desigualdade de acesso a direitos: férias, décimo terceiro, direitos previdenciários, plano de saúde, etc. Expressam-se também diferenças de status entre o indicado politicamente e o que passou por processo seletivo. Além disso, desigualdade de carga horária entre contratados via Regime Especial de Direito Administrativo e Prestador de Serviço Temporário:

Muita diferença. A primeira coisa é que o professor contratado é como se ele não tivesse trabalhado o ano inteiro, porque não tem direito ao 13º, ele não tem direito a férias, no próximo ano ele entra como se ele não tivesse trabalhado. Então ele não tem garantia nenhuma de direito, e na verdade ele trabalha igual o profissional concursado, efetivo, mas não tem direitos, principalmente de contar o tempo de serviço. Já o professor efetivo se sente mais seguro, porque ele tem a garantia de seus direitos, que estão previstos lá na Constituição. Apesar dele não ter um salário que a gente ainda não considera ideal para o professor, mas o efetivo tem a garantia de direitos. Se ele adoecer, ele tem direito licença e o contratado não, não tem direito a nada disso (Cláudia, 34 anos).

Outros entrevistados consideram que a diferenciação tem mais a ver com motivação do que com questões de salário,

status ou condições de trabalho. Alguns entrevistados se referem a diferenças de tratamento na relação com a Secretaria de Educação, se referindo a professores da zona rural e urbana. Relações de clientelismo político no caso dos municipais, situação não observada entre os estaduais. Já a escola particular tem status diferenciado por cobrar resultados.

Até nas condições de trabalho, quem é efetivo com 40 horas dá 28 aulas e o salário também é diferenciado, quem é contratado ou PST ou REDA, porque entre os dois também tem uma diferença, o REDA tem um status melhor, o REDA dá 36 aulas. O REDA [Regime Especial de Direito Administrativo] tem direito ao décimo terceiro salário, nas férias recebe também, tem um terço de férias e o PST não. Diferenças salariais e quantidade de aulas (Aline, 37 anos).

Alguns entrevistados expressam uma visão otimista sobre a eleição direta; perspectiva preocupada com o exercício do poder do diretor na comunidade. Já outros consideraram que ocorre o loteamento de cargos, depoimentos que expõem contradições do processo:

Olha, eu participei da constituição do PME, que é o Plano Municipal de Educação, que é decenal e lá tá previsto a eleição direta para diretor e a comissão ia elaborar alguns critérios pra essa eleição direta - entendo que é um ganho pra ela, porque o profissional eleito ele tem o perfil que a escola pensa, tem o perfil progressista e assim por diante. Mas infelizmente as instâncias políticas como o executivo ainda tem - não só nesse município, mas também em outros - ainda tem a direção da escola como um cargo político, uma forma fácil de aliar votos (Márcia, 36 anos).

Existem, segundo os entrevistados, vantagens da eleição direta em comparação com a indicação:

Necessária, porque é o professor, quando ele passa a ser diretor ele passa a ter uma visão geral da escola. Quando ele é indicado, ele tem uma ligação com quem lhe indicou, então, até os cargos dentro da escola que a instituição gera, merendeira, porteiro, todos são indicações de políticos que não são interessados que a escola evolua, são interessados que aquelas pessoas estejam de prontidão a trabalhar na época da eleição. Quando o diretor ele é eleito pela comunidade escolar esse vínculo que o político tem, essa influência que o político tem dentro da escola diminuiu muito, muito mesmo e os pais passam até cobrar que a escola funcione realmente (Edite, 34 anos).

No ano de 2012 os professores da rede estadual de ensino da Bahia realizaram uma greve de 115 dias. Foram tempos muito politizados. Os principais pontos da greve são: reajuste salarial de 22,22% e a implantação do piso salarial da categoria – Lei do Piso. Após 115 dias depois de intenso debate sobre a educação do estado da Bahia com ações inclusive sóSTJ e STF dando legalidade ao movimento de greve os professores exigiram readmissão dos professores demitidos, suspensão de processos contra os profissionais em estágio probatório, devolução dos salários dos docentes e da receita da APLB e retirada de todos os processos contra o sindicato.

Outras reivindicações da pauta dos professores foram: redução da carga horaria, redução de números de alunos por turma, contratação de professores somente com nível superior e aceleração dos processos de aposentadoria. Conforme a notícia a seguir:

O governo diz que o limite do estado é a proposta apresentada no Ministério Público da Bahia: 7% em novembro deste ano, 7% em março de 2013, além dos 6,5% já pagos a todo

o funcionalismo público. O secretário estadual da Educação, Osvaldo Barreto, reiterou na terça-feira, dia 24 de julho, que não vai negociar proposta de acordo com o movimento. "Não será feita nova proposta. A proposta é a que foi apresentada pelo Ministério Público da Bahia. A greve ainda tem número expressivo de escolas paralisadas aqui em Salvador. No interior da Bahia, temos hoje cerca de 18 municípios que ainda têm greve. Se você considerar que a Bahia tem 417 municípios, nós estamos sem greve em praticamente 400 municípios", afirmou (G1Bahia, 01 de agosto de 2012. Disponível em www.g1.globo.com).

Essa greve foi construída com forte participação da base e do campo de oposição da direção sindical, tendo sido um momento pedagógico para compreendermos os meandros sempre difíceis de uma relação acrílica entre sindicatos e governo com forte história de surgimento no seio do movimento sindical.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DÓCENTE

Tardif (2013) considera que ocorre, nos últimos tempos, uma intensificação do trabalho docente, evidenciada pela obrigação dos professores de realizarem mais atividades com menos recursos. Também por intermédio da diminuição do tempo gasto com os alunos, da diversificação de papéis, pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar. Acrescenta-se uma gestão pesada dos alunos com dificuldade, principalmente no ensino público, bem como exigências crescentes das autoridades políticas e públicas direcionadas aos professores. Estes, por sua vez, cada vez mais devem se comportar como trabalhadores da indústria. Segundo o autor, nos EUA, um em cada dois professores deixa a profissão nos cinco primeiros anos da carreira. No Canadá, essa situação ocorre com um em cada quatro (TARDIF, 2013).

Ainda conforme o autor canadense, instaura-se a era da gestão baseada nos resultados, que por sua vez configura novas formas de controle. Estas são caracterizadas por: novos controles das práticas docentes, pela criação de manuais de boas práticas e exigência crescente do trabalho em equipe. Os programas escolares são demasiadamente minuciosos; observa-se o crescimento das avaliações externas, geralmente baseadas nos desempenhos de seus alunos. Crescem os contratos firmados por desempenho, bem como novas regras de prestação de contas. Por fim, exigências de formação continuada e avaliação constante de suas competências tornaram-se uma realidade. ((TARDIF, 2013).

Associa-se a esta realidade, ainda segundo o autor, a quebra de confiança entre Estado e professores. A implantação de Núcleos Permanentes de Melhorias consubstancia um processo de culpabilização dos professores, ocasionando, por fim, a segregação do trabalho docente.

A realidade profissional dos docentes formata uma relação com o conhecimento e o aperfeiçoamento, sempre como um campo problemático, já que existem divergentes abordagens com concepções e definições sobre o conhecimento dos docentes, instaurando também uma profusão de correntes de pesquisa acerca da temática (TARDIF, 2013).

Ademais, Tardif assevera que existe uma dificuldade em isolar a questão do conhecimento destes profissionais em relação às outras dimensões do trabalho docente. Decom o autor, os conhecimentos dos docentes acabam sendo provenientes de uma epistemologia da prática. Se assemelha de maneira determinante com o contexto das interações com os alunos, pois seus conhecimentos estão profundamente arraigados em sua experiência de vida no trabalho.

Vaillant (2004) oferece outra perspectiva enfatizando que a educação está no centro do debate e os docentes são considerados atores-chave neste processo. A autora considera que, em toda a América Latina, a tarefa essencial tem que focar nas melhorias das perspectivas da carreira docente, bem como transformar o imaginário coletivo referente a esta profissão.

Os desafios latino-americanos devem considerar a situação atual dos professores, fortemente marcada pela necessidade de devolver a autoconfiança, melhorar as condições de trabalho e assegurar uma formação de qualidade, mas exigir, por outro lado, que os docentes se responsabilizem por seus resultados (VAILLANT, 2004).

A profissão é um conceito socialmente construído, que comporta diferentes significados no marco das relações, de acordo com as condições sociais e históricas de seu emprego. No conjunto desta forma de identificação social são conjugadas características ligadas à existência dos seguintes elementos: um código ético, diplomas e certificados, centros de formação,

conhecimento especializado, autorregulação, valor de serviço público, e por fim, existência de colegas enquanto grupo de referência principal. (VAILLANT, 2004).

Por sua vez, Vaillant enfatiza que a docência ainda é uma profissão em construção. As razões são as seguintes: período formativo insipiente por não dispor de uma estrutura de conhecimento que explique e dê direção à prática da profissão; ausência frequente de uma cultura comum destes profissionais com vistas à transmissão de saberes aos postulantes à ocupação. Ademais, a socialização dos professores, através das práticas de ensino é mais um processo casuístico do que algo sistematicamente adquirido. Considera-se também que as barreiras entre membros e não membros são frágeis ou inexistentes. Por fim, a remuneração, e frequentemente o prestígio social não são comparáveis com as que se localizam em outras profissões (VAILLANT, 2004).

Diversos estudos, segundo Vaillant, demonstram que há uma diferença entre o que se processa na profissão docente, em comparação com outras, visto que nas demais existem modalidades de controle profissional em substituição das burocracias. Além disso, há critérios rigorosos para assegurar competência para o exercício profissional e um controle sobre a estrutura e o conteúdo do trabalho (VAILLANT apud MARCELO, 2004).

Vaillant discute que, para alguns autores, a profissionalização dos professores está vinculada a um desempenho autônomo e com responsabilidade sobre a tarefa que se exerce. Conforme esta autora, para que este processo se desenvolva sem grandes percalços são necessárias as seguintes garantias: a existência de um entorno laboral adequado, aperfeiçoamento inicial e contínuo de qualidade e gestão e avaliação que melhore a prática laboral dos professores.

Alves (2010) discute a temática da inserção profissional, visto que critica o negligenciamento deste debate entre os pesquisadores em educação. Esta autora busca investigar e

aprofundar o conhecimento do processo de iniciação profissional. Para cumprir com seu intento, analisa o grau de satisfação na profissão acerca dos processos mais ou menos valorizados no trabalho e o cotejamento da situação profissional em dois períodos na vida dos investigados: após um ano e depois de cinco anos de conclusão da licenciatura.

Segundo a pesquisadora portuguesa, a visão dos licenciados em Portugal sobre a escolha profissional evidencia ligeira preponderância de aspectos altruístas, satisfação com o exercício da profissão, tendência à precarização de vínculos contratuais e disposição para auferir rendas ligeiramente menores.

Ainda segundo Alves (2010), as condições de exercício da profissão influenciam o desenvolvimento dos professores que se encontram em fase inicial de inserção ocupacional. As razões mais elencadas por esses agentes para explicar a opção pela docência foram: exercício da criatividade, gosto por trabalhar com os mais novos e desejo de desenvolver uma atividade profissional socialmente relevante.

No Reino Unido, ainda conforme a pesquisadora ibérica, comparando as opiniões de professores em exercício e estagiários, as motivações da escolha são as seguintes: realização pessoal, trabalho com um estatuto confortável, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como dar às crianças a oportunidade de um bom começo. Estes entrevistados acabaram por revelar ser este um trabalho desafiante (Alves 2010).

Quando analisadas em comparação com as profissões tradicionais (advogados, médicos, arquitetos), a docência é vista sob a perspectiva de uma quase profissão. Tanto como serviço quanto como ofício, colaborando para a manifestação de um mal-estar docente evidenciado em situações tais como: aumento das exigências e pressões sobre estes profissionais, combinadas com uma maior degradação nas condições de trabalho e exercício docente. (Ibid. id.)

Assim, descobre a autora, a satisfação surge com a escolha da docência como profissão, já a insatisfação deriva das condições sociopolíticas do trabalho. Neste sentido, ajuda a confirmar estas duas realidades o conhecimento de que a satisfação decorre, também, da relação com os estudantes; já a falta de apoio, a baixa remuneração, o pouco reconhecimento, os problemas de saúde e o excessivo trabalho administrativo são fontes de sofrimento profissional (ibid. id).

Acaba por se configurar uma forte relação entre os anos de exercício profissional e a satisfação com o trabalho. Fatores relacionados à faixa etária e à experiência profissional também auxiliam no entendimento da problemática (Ibidem).

A questão de gênero influencia para que professoras sejam mais satisfeitas que professores. A modalidade ensino, por sua vez, contribui para que os que atuam no ensino fundamental sejam mais felizes do que os do que exercem seu trabalho no secundário (ibid. id).

No Reino Unido, por sua vez, a insatisfação está ligada ao volume de trabalho, às tarefas administrativas, ao pouco reconhecimento social e devido ao comportamento inadequado dos alunos. Por outro lado, a felicidade profissional está ligada a diversos fatores, tais como: boa relação com os colegas, bom ambiente de sala de aula, estímulo à inovação e realização e ser reconhecido pela liderança (ALVES, 2010).

Da Silva Bodião e Formosinho (2010), em uma investigação com licenciados em Portugal, descobriram que estes agentes reconhecem terem recebido nas formações iniciais instrumentos teóricos suficientes para o início do exercício da profissão. Todavia, esse ritual de inserção profissional também tem sua fonte de obstáculos, tais como: inexistência de estratégias institucionais de acolhimento aos novatos, indicação de trabalho dos novatos, nas redes públicas, para turmas mais difíceis; alta rotatividade

em decorrência da instabilidade contratual, configurando-se um mosaico de classes: os empregados do Ministério da Educação, os das autarquias municipais e os empregados pelas freguesias. Estes autores consideram a profissão docente como um ato solitário, tanto psicológica quanto simbolicamente.

Para o caso brasileiro, diversos autores têm buscado discutir os caminhos da profissionalização e do trabalho docente. Estes pesquisadores examinam temas tais como: a precarização docente, a relação entre formação e trabalho docente, a temática da autonomia e dos paradigmas de profissionalização, a socialização e identidade profissional, as nuances entre as competências, os saberes e as profissionalidades. Empreendem também em sua análise olhares críticos sobre a situação do magistério no país. Destaca-se inclusive as reconfigurações destas atividades, como a eminente inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ambientes e estabelecimentos escolares (LUDKE e BOING, 2004; OLIVEIRA, 2010; LELIS, 2012; NEVES E SILVA, 2006; CHARLOT, 2008; PARO 2012).

Godinho (2013) realizou uma pesquisa sobre os sentidos atribuídos ao trabalho docente, no recôncavo sul da Bahia, que possibilitou o cotejamento de dados qualitativos. No que diz respeito à natureza do conhecimento temático, obtivemos dados sobre cotidiano profissional, de alcance regional, junto a professores com vínculos contratuais distintos. Eles atuam em rede estadual, municipal e particular.

No que se refere à escolha profissional, após a análise das opiniões dos entrevistados concluímos que os principais motivos dessa opção foram: estratégia de ascensão social no interior de famílias pobres, melhoria das condições de vida e uma visão pragmática na escolha, em decorrência da necessidade de sobrevivência. Acrescenta-se a esta realidade, a inexistência de outros cursos de formação profissional na região. Destacamos que, a

depender da geração, a explicação sobre a escolha desta profissão deixa de ser estratégia de ascensão das famílias pobres – como é o caso das professoras com mais de 35 anos de idade – e passa a ser a frequência de um curso de licenciatura, a ausência de outras oportunidades profissionais mais prestigiadas e a coerção familiar.

Podemos perceber isso no discurso da professora de 24 anos:

Na verdade, eu não escolhi ser professora. No início minha irmã e minha mãe quase me obrigaram a fazer o magistério. Depois eu saí do magistério dizendo que eu não iria ser professora. Fui fazer o vestibular da UFRB, fiz em outros lugares, mas não passei. Eu fiz o vestibular achando que era para bacharelado e não para a sala de aula. Quando eu descobri que era somente licenciatura, eu tive um outro choque. Mas como eu já estava na universidade, eu continuei. Durante a graduação, eu fui aprendendo a ser professora e também eu fiz um concurso logo quando eu entrei na universidade, no primeiro ano, eu fiz um concurso, aí eu passei. Fiz para primeira a quarta série, porque como eu só tinha magistério, aí eu passei. Quando eu fui chamada eu não iria assumir, mas minha mãe me obrigou novamente a assumir (Professora Joana, 24 anos).

Em relação aos professores que têm mais de 35 anos, em sua grande maioria, a escolha da profissão decorreu de uma estratégia de ascensão social no interior de famílias pobres:

Bom, eu não escolhi¹. Quando eu terminei o primeiro grau minha mãe me disse que pobre tinha que fazer magistério, porque no magis-

1-A maioria dos 24 entrevistados considera a ocupação docente uma não-escolha, pelos motivos apresentados acima. Além das arroladas, percebemos que, em geral, estas atividades são pensadas como profissões provisórias, que acabam, por seu turno, tornando-se ocupações permanentes. Contudo, mesmo os com mais idade ainda desejam outra profissão e outra atividade.

tério você já saía profissionalizada e um outro curso não dava a você a chance de terminar o segundo grau com uma profissão. Por esta razão, na verdade eu fui conduzida por minha família a fazer o magistério e não um outro curso (Professora Ana, 33 anos).

Outras motivações evidenciam a coerção e tradição familiar nesta profissão como contribuintes desta opção:

Eu me perguntava o que vou ser? Eu não vou querer ser costureira, vaqueiro eu não posso ser. Então tinha aquela ideia de que no momento não era vocação tava influenciando na profissão, mas subsistência mesmo, sobrevivência. E aí a gente ficava observando que aqui, o curso que tinha de formação era magistério, na época também tinha contabilidade, eu fiz os dois. Mas contabilidade não dava para desenvolver uma carreira, e professora (...) minhas tias, eu tinha minha Tia Regi que era agente administrativo, minha Tia Neusa também era agente administrativo, minha Tia Cleusa também era professora, minha vó, engraçado minha vó não era uma professora..., leiga, mas passou a vida toda sendo professora, então a gente achava que eles eram ricos. Então a profissão poderia dar para a gente, vamos dizer assim, uma situação boa. A gente iria poder comer, viver sem precisar fazer o que meu pai e minha mãe fazia e sem ir para cozinha de ninguém. Porque até então a gente só pensava no que? Se não estudasse ia ter que ajudar minhas tias, porque geralmente era assim, o filho de fulano tá só, tá precisando de alguém para tomar conta, Bom (Conselho toma conta). Então, eu me acostumei com o tempo (Professora Conceição, 46 anos).

No que tange à opinião dos entrevistados sobre a relação entre trabalho e profissão docente, estes consideraram

a atividade um trabalho pelos seguintes motivos: porque trabalham com pessoas, auferem renda com esta atividade e por associarem a noção de trabalho a esforço. Ressaltamos que todos os entrevistados enfatizaram que a natureza deste trabalho é especial em virtude de lidarem com a diversidade psíquica e de personalidade dos educandos, como podemos ver nos três depoimentos a seguir:

Sim, porque envolve muita responsabilidade, porque envolve muitos compromissos, porque você tá lidando com seres humanos, porque você precisa dar respostas àquele cidadão e cidadã que chega de uma forma e você precisa contribuir com o desenvolvimento intelectual, desenvolvimento moral, desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento dele como um todo. E não é fácil, e não é um trabalho como outro qualquer. É um trabalho complexo, de natureza complexa. Por isso é preciso que a gente entenda que é um trabalho nobre, digno e desafiante (Professor Cláudio, 50 anos).

É um trabalho porque a gente tem renda, não é isso? Tem um salário que dá para pagar as contas, dá para manter todas as nossas necessidades básicas, mas acima de um trabalho, eu considero uma questão social. Acho que o professor contribui para a vida do aluno, contribui para o desenvolvimento da sociedade, contribui para a questão econômica, sabe? E eu sinto muito, quando vejo que meus alunos não querem isso, quando eles não são estimulados para estudar, eles acham que a vida deles se reduz ao aqui, ao agora, que tem os pais para dar as coisas. Às vezes eu brinco e pergunto: quem vai te dar isso amanhã? Hoje eles estão lindos, bem vestidos, um bom tênis, e quem vai te dar amanhã? Então eu acho que além de um trabalho a gente contribui e estimula para que a questão social modifique (Professora Conceição, 46 anos).

É um trabalho, é um trabalho, porque você tá numa sala com 37 alunos cada um com uma mente, cada um com um pensamento diferente, cada um com uma realidade diferente e você tem um programa para seguir e é obrigado a cumprir aquele programa, por mais que digam assim o professor tem autonomia, você não tá dando o aluno não tá aprendendo tem que continuar naquele assunto, mas isso não acontece na prática, porque na hora lá do vamos ver eles obrigam a gente a dar todos os assuntos que são programados, praticamente todos. Então ser professor hoje é muito trabalho, porque eu tava refletindo o que os alunos de hoje precisam saber tanto na escola como no meio que ele vive, porque hoje as informações chegam tão rápidas para a gente e para eles também. Então não é mais informações que eles precisam, eles precisam de conhecimento para saber tratar essas informações. Aí eu tava pensando aqui, uma das atividades que eu fiz: calcular o índice de massa corpórea; e eu tava conversando com minha prima e o celular dela já faz isso, basta colocar o peso e a altura e ele faz sozinho, automaticamente. Então pra que o aluno aprender aquele método cansativo, se o celular dele pode fazer isso? (Professora Joana, 24 anos).

Quando perguntados sobre realização e satisfação profissionais os depoimentos evidenciaram:

Hoje eu me sinto não diria insatisfeita, mas assim um pouco frustrada porque eu acredito que a educação seja uma maneira de transformar a sociedade, mas por outro lado eu me sinto impotente. Eu vejo que a gente não vai conseguir transformar como a gente gostaria. Então vem a sensação de impotência, de fracasso às vezes. (Professora Telma, 35 anos)

Eu me sinto não plenamente realizada, mas pelo menos realizada. Porque a gente tem

um trabalho que a gente ganha pouco, mas às vezes a gente encontra com um aluno que tá numa situação, que passou por minha mão e hoje é um advogado, um médico. E isso dá uma satisfação para você. Aquele prazer de dever cumprido. Não passou só por minha mão, passou por outros colegas também, mas tem horas também que tem as dificuldades e a gente fraqueja, mas tem esse lado positivo (Professora Helena, 52 anos).

Assim, esses últimos dias eu tenho passado algumas angústias no trabalho, porque às vezes você se esforça para fazer seu trabalho, mas existem pessoas que tá sempre querendo botar você para baixo, tá sempre olhando torto para o que você fez. Então você sente assim que o que você faz não é valorizado, que não é reconhecido e aí você se sente mal, eu acho, você se sente angustiado. Além da grande responsabilidade que você tem como professor existem pessoas que tá sempre torcendo contra o seu trabalho, tá sempre não se tornando aliado para melhorar aquilo, não olha os pontos positivos daquilo que você faz (Professora Joana, 24 anos).

Percebemos nestes depoimentos que as satisfações profissionais encontram eco e sentimento de reconhecimento por formarem futuros profissionais de profissões prestigiadas. Mas também, por perceberem a melhoria de vida de seus alunos e do capital escolar destes. Notamos as insatisfações trazidas pela condição docente, sendo atualmente o desencanto juvenil com os estudos um destes motivos. Além disso, a competitividade entre os colegas e a violência no espaço escolar. A falta de perspectiva dos jovens com o futuro também foi relatada como vetor de insatisfação entre os entrevistados.

Quando inquiridos sobre as condições de trabalho, os relatos expressaram problemas com as condições do planejamento

pedagógico e apoio ao professor, as condições ambientais e ergonômicas, a estrutura física da escola, o material para trabalho, o número de alunos por turma e violência escolar. Notamos que a condição contratual foi um fator decisivo para a percepção das condições objetivas de trabalho.

Por sua vez, os docentes estaduais enfatizam criticamente o planejamento pedagógico ocorrido nas escolas:

Aqui nessa escola não tem o planejamento pedagógico como deveria ser. Nós temos uma coordenadora, que ela atende três escolas, então por aí já se tira. A nossa escola é uma escola de médio porte, tem aproximadamente três mil alunos para uma coordenadora que também dá assistência a outras escolas. Então a gente não tem esse planejamento. O que a gente faz é uma sistematização de conteúdos ou procedimentos, quem é organizado faz isso, e a gente tenta dentro das possibilidades fazer esse registro, através de um plano de curso e a gente se coordena sozinho, a gente vai pra onde a gente acha que deve ir, já que a gente não tem esse direcionamento pedagógico (Professora Helena, 35 anos, escola estadual).

Em relação às condições ambientais, dois dos entrevistados evidenciaram uma causa comum que ocorre nos ambientes escolares da região:

Hoje nas duas escolas que eu trabalho as condições ambientais estão bem melhores. Mas eu acho que deve ser trabalhado mais a questão ambiental, porque o aluno hoje destrói o material, porque ele acha só porque foi o governo que colocou que ele deve destruir. Ele acha que quando quebra o governo bota outro. Então precisa ser trabalhado muito a questão da consciência ambiental. Mesmo que o professor não seja dessa área de meio ambiente,

mas ele tem que trabalhar a questão de responsabilidade e cobrando do aluno isso. (Professora Helena, 52 anos, escola estadual)

Eu acho que a escola é um pouco (...) por ser uma estrutura antiga ela é desorganizada em termos de espaço físico. Então a gente não tem, por exemplo, uma biblioteca adequada, a gente não tem um refeitório, a gente não tem uma quadra adequada e isso interfere também, de modo bem sutil, mas interfere. As salas são ventiladas, mas acho que falta a questão de higiene mesmo, o cuidado com esse ambiente, acho que falta a conscientização por parte dos alunos e uma cobrança maior da escola (Professora Telma, 35 anos, escola estadual).

No que concerne à estrutura física da escola, vejamos o depoimento deste professor:

A estrutura física da escola é boa, não é ruim. Poderia ser melhor, falta equipamento esportivo, por exemplo. Uma escola com 4.000 alunos, a gente veio reformular a quadra agora, com muitas dificuldades. Eu tô envolvido inclusive nesse projeto com a direção para transformar um pedaço de cimento lá numa área para os meninos brincarem. Mas do ponto de vista físico, é uma das melhores escolas, com uma área fantástica. Salas amplas, o ambiente físico tava muito sujo, todo ano se limpa, exceto o banheiro e as salas que muitas vezes são degradadas. A escola tem melhorado muito, a escola não é das piores, é uma escola razoável (Professor Cláudio, 50 anos, escola estadual).

Quando perguntados sobre material didático, eis alguns depoimentos:

Não existe. O professor recebe na jornada pedagógica, um classificador, uma caneta e um

bloco de anotações. Esse é o material didático que o profissional da educação recebe, principalmente na minha escola, para que ele seja capaz de durante o ano inteiro fazer milagre (Professor Ana, 33 anos, escola municipal).

Nós temos dois data show, dois notebooks, temos, mas já não usamos mais retroprojetores, temos DVDs, temos materiais até demais, temos muitos materiais, mas alguns professores nem sabe que existem. Então assim, o que se tem mais dificuldade, que se usa mais é papel, que às vezes não tem (Professora Conceição, 46 anos, escola estadual).

Em relação ao número de alunos por turma, os professores expressaram as seguintes opiniões:

A gente não tá tendo mais turma com cinquenta e tantos alunos, isso tem diminuído (Professor Cláudio, 50 anos, escola estadual).

Assim, a gente sempre sonha em um dia ter 25, mas a gente sabe que é utopia, né? Então as salas chegam a um número ideal de 35. E as minhas mesmo, a maioria tem 35. Só que tem uma sala que tem 4 5 por causa da dependência, mas eu tenho 40, com esse número de alunos é difícil de trabalhar (Professora Conceição, 46 anos, escola estadual).

No que tange aos sentidos subjetivos da profissão, os depoimentos enfatizam que:

Ser professor é você ter a capacidade de transformar o árduo em sucesso (Professora Ana, 33 anos, escola municipal).

Para mim, ser professor é ser profissional. Tem gente que diz assim: “ser professor é ser tio, ser professor é ser pai”. Eu não me coloco nessa condição, não. Ser professor é ser um pro-

fissional que possa contribuir com a formação de pessoas (Professor Cláudio, 50 anos, escola estadual).

Então eu acho que ser professor é ser um agente de transformação social (Professora Conceição, 46 anos, escola estadual).

Então o professor tem que ser é um bom pesquisador (Professora Paula, 44 anos, escola municipal).

Tem que ser aquela pessoa que sabe escutar, que sabe falar, que é sensível, que sabe gritar na hora que tem que gritar, que sabe sensibilizar o aluno para qual é a função dele, que sabe colocar e expor o que ele sente, o que ele convive, as coisas que ele convive, mostrar que ele é um ser humano, que ele é aprendente, que ele tem falhas, capaz de mostrar que eles podem construir o mundo de coisas melhores, de pessoas melhores. Eu acho que o professor forma as pessoas (Professora Joana, 24 anos, escola municipal).

Ser professor é a gente abraçar quase um sacerdócio (Professora Helena, 52 anos, escola estadual).

Eu sempre faço uma distinção entre ser professor e ser educador. O professor ele se preocupa apenas em ensinar o conteúdo, passar alguma informação. Já o educador é mais do que o professor, além dessa informação, desse conteúdo, ele também tem que se preocupar com a formação do aluno, no caso deixa de ser aluno e passa a ser o educando. (Professora Telma, 35 anos, escola estadual).

Podemos perceber nos depoimentos sobre os sentidos da profissão destes entrevistados que a característica mais marcante da profissão é a contribuição para a transformação dos sujeitos educandos. Notamos que alguns consideram a transformação, como por exemplo, “do árduo em sucesso” ou uma mudança social.

Outros entrevistados consideram a condição de pesquisador e até mesmo a diferenciação entre a condição de professor e a de educador como inerentes à ocupação. De todo modo, fica evidente que essa condição é permeada pela notável capacidade de interação humana e de contribuição para o amadurecimento intelectual e existencial dos educandos.

RELIGIÃO, RACISMO E SEXISMO

Neste capítulo, abordaremos como o professor lida com questões como religiosidade, racismo e sexismo no âmbito escolar. No momento em que caracterizarmos as ações frente às temáticas aludidas, discutiremos as atitudes frente aos preconceitos e aos conflitos de base identitária na escola. Para fomentar essa análise, partiremos da discussão sobre a experiência escolar presente nas reflexões de Dubet. Em seguida, apresentaremos as questões sobre cultura, raça, preconceito e educação, tanto do ponto de vista dos docentes quanto como analisada por alguns pesquisadores que se debruçaram sobre esses temas no campo educativo nacional.

Partimos do pressuposto que a escola é um espaço sociocultural refratário, como nos indicaria Dubet, às paixões e desordens do mundo, vivendo um duplo processo: a crise e a decadência de sua função socializadora (DUBET, 2007).

EXPERIÊNCIA SEGUNDO DUBET

Dubet(2007) assevera que a sociologia de base francesa no fim dos anos 80 é uma sociologia sem atores e sem alunos. Argumenta que existem duas tradições vigentes no campo da

sociologia em geral, e da sociologia da educação em especial. A primeira tradição, de Bourdieu e Passeron, configura-se como uma “sorte de inversão normativa da teoria de Durkheim”. Esta cultura escolar fundamenta-se em um arbítrio cultural que ratifica a cultura da classe dominante, *pari passu* que rejeita esta proximidade.

Na segunda linhagem, a de Boudon, a racionalidade dos atores é expressa/determinada por seus recursos/expectativas de obtenção de ganhos, cujo corolário e resultado vem a ser a constituição das hierarquias escolares.

Enfatiza Dubet que ambas as tradições não problematizam o que faz a escola e os seus sujeitos, preferindo delimitar a investigação do por que a escola não logra êxito em produzir a igualdade de oportunidades que promete (Dubet, 2007).

Neste sentido, Dubet (2007) apresenta um conjunto de temáticas que contribuirão para uma nova compreensão da escola: como se apresentam nas salas de aula, nos juízos escolares, as interações entre docentes e alunos² e entre os próprios alunos para estabelecer suas hierarquias? Daqui em diante apresentaremos suas reflexões sobre esta instituição e seus atores.

Em primeiro lugar, argumenta Dubet (2007), a escola tem uma missão educativa e socializadora que não se restringe ao rendimento dos alunos, já que estes são modificados e formados por ela. Crescem ali, mas são também valorados e humilhados neste ambiente. Em suma, adotam os jogos escolares ou combatem estes, sem que isso possa ser negligenciado ou desapareça nos padrões de mobilidade social escolar, tanto os criados em seu interior quanto os provenientes do meio externo.

2-Acreditamos que as análises que Dubet realiza sobre a experiência escolar segundo a perspectiva dos alunos são perfeitamente intercambiáveis com a vivida pelos docentes: “As experiências dos docentes são relativamente homólogas às dos estudantes na questão motivacional”. Neste sentido, adotaremos toda a base de reflexão sobre a experiência escolar para a construção deste capítulo sobre os professores e o universo sociocultural da escola.

Assim, conforme o autor, nenhum mecanismo de reprodução das desigualdades sociais na escola nos dispensa de nos interessarmos pelo que se processa ali. Em suma, não nos autoriza a contornar o estudo desta instituição de socialização central sem analisar a perspectiva de seus atores e de sua experiência, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores.

Não obstante, observa Dubet (2007), em estudos qualitativos que buscavam analisar o que é a experiência escolar para alunos de escolas francesas, os depoimentos oscilam entre “a gratidão por uma escola salvadora ao ressentimento de uma escola humilhante”.

Investigando as raízes dessa experiência escolar – junto a grupos de atores educacionais - desde a primeira onda de massificação escolar francesa, o autor fez as seguintes descobertas:

O trabalho escolar não é como qualquer outro, implicando que, para ser eficaz, há necessidade basilar que o indivíduo tenha comprometimento e confira sentido ao que faz;

Por sua vez, os estudantes de liceus asseguram que esta motivação é complexa, já que estes não se consideram herdeiros por posse de diplomas, nem estão convencidos da utilidade de seus estudos e esforços. O primeiro indício objetivo da motivação estudantil é o *habitus* de um capital cultural, familiar e escolar;

Majoritariamente os estudantes sustentam que há um fosso entre a cultura da instituição e a de suas famílias.

Ainda conforme Dubet, a massificação escolar agregou a esta instituição uma mistura de classes, visto que se configura, a partir deste processo, enquanto um estabelecimento invadido pela vida juvenil, seus amores, as amizades, enfim pela “arte da conversação”. São os jovens que vão à escola, mas estes são mais que estudantes. Há uma oscilação de socialização que os alija gradualmente do mundo dos herdeiros, confinados a alguns poucos grandes liceus.

Dubet ressalta que o segundo registro de motivação se expressa na crença acerca da utilidade dos estudos, sendo esta realidade muito presente no discurso dos alunos. Como terceiro registro estaria uma razão intelectual, pois, mesmos com esses dilemas sentem interesse pelo conhecimento, bem como por certas disciplinas ou pelos docentes que as ensinam.

Então, segundo o pesquisador francês, quais são os dois tipos de dificuldades que os estudantes colocam em sua interação com a escola? Em primeiro lugar, esta instituição não tem o monopólio de difusão da cultura, em uma era de multiplicação das ofertas culturais da mídia, das tecnologias e da comunicação. O segundo obstáculo se refere à hierarquia das disciplinas.

Esses entraves são percebidos pelos estudantes como obstáculos que devem ser ultrapassados, já que esses atores se definem como sujeitos que devem arquitetar sua própria experiência escolar.

Por um lado, os alunos melhores, originários de classes mais favorecidas, desenvolvem estratégias escolares relativamente racionais em sua forma de operar e combinar tanto sua vida juvenil quanto sua experiência escolar. Em outra perspectiva, os considerados piores, menos favorecidos, têm como questão a sobrevivência no sistema, ocorrendo o seguinte fenômeno: “eles são mais socializados juntos às escolas do que nas escolas”.

Por sua vez, conforme Dubet, um terceiro grupo constrói sua experiência escolar contra esta instituição. Estas reflexões do autor asseveram que “ainda que a escola de massa da república seja menos injusta que a da III República, os tipos de injustiça que ela fomenta são menos toleráveis”.

Para Dubet, a natureza da escola – conforme a experiência escolar de seus alunos – cumpre três funções correlatas: a integração em uma cultura comum, formas de seleção e hierarquização e forte contribuição no processo de subjetivação.

Por fim, este autor considera a distinção – no que diz respeito ao estudo da experiência escolar – entre alunos de primário, de colégio e de liceu.³

DUBET ENTRE DOCENTES

Uma primeira análise se refere ao fato das experiências docentes serem relativamente homólogas ‘a dos estudantes no que tange à questão motivacional. Segundo Dubet (2007), os professores descrevem suas tarefas como uma “atividade profundamente subjetiva, aonde se compromete por completo sua personalidade.”

Os docentes se sentem expostos a um trabalho notadamente individual que, por sua vez, os compromete com temáticas tais como: autoridade, competências pedagógicas, poder de sedução e sentido de justiça. Sendo assim, os docentes precisam modelar sua interação pedagógica e sua constituição não está de todo definida pela função.

Dubet assegura que a personalidade dos docentes tem que estar à frente destes que por sua vez, não veem mais os alunos como “receptáculos de conhecimentos”. Nesse complexo túnel, entre a individualização e a subjetivação do ofício, os professores contrapõem uma forte identificação burocrática como forma de proteção⁴.

Neste sentido, os professores vivenciam uma experiência dual que opõe um forte compromisso subjetivo no ofício a uma defesa rígida da burocracia. Já os alunos, por outro lado, contrapõem a vida juvenil à vida escolar. Portanto, ambos os

3-Eu advogaria, no caso do estudo em tela, atentarmos, também para a diversidade de relação quanto à experiência escolar entre professores estatutários, contratados por regime especial de direito administrativo e por meio de programas de serviços temporários.

4- Não seria esse o motivo do silêncio ensurdecido expresso pelos docentes quando inquiridos sobre o racismo no ambiente escolar?

atores se situam na confluência de identidades situadas em contraposição.

Devido ao processamento desta contradição, os docentes desejam que a administração os proteja. Já os estudantes desejam que a instituição lhes ofereça uma vida juvenil independente de sua vida escolar.

Apresentadas estas dicotomias vividas pelos atores elencados, Dubet analisa como a escola republicana configurou seu projeto educativo em torno da sacralização de valores tomados como universais: nação, razão, disciplina, civismo, etc. A escola republicana vê os docentes como sacerdotes, ao tempo em que se vê como um santuário incólume às desordens e paixões do mundo. Devido a essa arrogância existencial, as escolas e seus agentes socializadores não questionam, muitas das vezes, os problemas mais dramáticos de seu ambiente: o racismo, o adoecimento ocupacional, a violência, bem como muitas formas de preconceito ocorridas, produzidas ou vividas em seu interior. Durante todas as entrevistas, temas polêmicos foram tratados com monossílabos ou com silenciamentos, evidenciando a pouca vontade docente de enfrentá-los. Ademais, nesse determinado período republicano, desenvolve uma concepção de educação em que a obediência a uma disciplina racional institui a liberdade futura dos cidadãos.

Dubet então apresenta uma reflexão transformadora: “A experiência dos docentes e alunos, suas formas de socialização devem ser consideradas como um processo de desencantamento, de manifestação da decadência do programa institucional”. Estabelecido o pressuposto, o pesquisador francês aborda os passos para a transformação desta realidade.

Conforme o autor francês, as razões para que esta nova realidade se concretize – no que tange às ações políticas dos

professores e alunos são as seguintes: a escola perdeu o monopólio de arquitetar uma imagem ordeira do mundo, especialmente em decorrência do tempo dedicado pelos alunos - na vida social - aos meios de comunicação; a vocação se dá pela realização de uma atividade prática e não mais um dom; a própria massificação; a concepção de socialização feita pela/na escola se transformou.

Sendo assim, a decadência institucional gera duas consequências: projeta a experiência escolar ao primeiro plano da vida escolar de seus atores, bem como expõe uma fratura dramática, a crise da função socializadora da escola.

Em caráter conclusivo, Dubet sintetiza os principais dilemas na atualidade ao afirmar que a escola alterou profundamente sua natureza sem assumir as consequências; o colégio (refere-se à realidade francesa sobre os tipos de estabelecimentos educativos) nunca escolheu verdadeiramente seu estatuto de Escola para todos.

Em suma, a experiência dos alunos – e a dos professores – é uma medida do valor de uma escola, visto que esta produziu desigualdade humilhando e desarmando esses atores. O cenário agora é que esta produção não pode ser mais tolerada e estimulada, já que *pari passu* desconstrói a autoestima destes atores. Por fim, é um erro, segundo o autor, esperar que o futuro da escola se dê no retorno dos bons e antigos métodos do passado.

RAÇA, CULTURA E EDUCAÇÃO

Barbosa (2005) assevera que as relações entre raça e educação são um objeto em construção. Segunda esta autora, a partir da segunda metade dos anos 90, as políticas públicas educacionais incorporaram questões como a eficiência do gasto público mas, ao mesmo tempo, trouxeram para frente da cena a temática da equidade. São bem conhecidos os efeitos

que as desigualdades sociais e raciais causam nos percursos de escolarização dos indivíduos.

Para Barbosa (2005) a tradição das investigações sobre as temáticas da diversidade cultural no espaço escolar, de natureza mais da psicologia da educação e de estudos sobre a cultura, encontrou nas pesquisas de Rosemberg um novo aporte. Este se refere ao mix de investigações de ordem qualitativa – tal como a abordagem etnográfica – e o uso de bases censitárias educacionais nas análises.

Apresentando outra tradição de investigações sobre a relação entre educação e desigualdade social, principalmente no diálogo com a literatura de outros países, a autora assegura que:

Estudos britânicos, franceses e americanos mostraram que as classes sociais se associam claramente ao desempenho escolar. O acesso aos níveis mais elevados de ensino é mais fácil para pessoas mais ricas que para aquelas mais pobres. E, mesmo com uma performance similar quanto ao aprendizado, um garoto originário da classe operária tem menos chances de continuar estudando depois do nível fundamental que um colega de classe média ou alta. Isso significa que o sucesso na escola — e não apenas o acesso a ela — é socialmente condicionado (BARBOSA, 2005, p. 6).

De todo modo, ainda conforme a autora, no Brasil, a tradição de entender as diferenças sociais como um problema de ordem econômica, obstaculizou a ligação destas com as desigualdades raciais:

Esse tipo de diferença social é particularmente importante no caso do Brasil. Por várias razões, entre as quais nossa história de escravidão e a imagem que fazemos de nós mesmos como povo, houve uma tendência a se considerar as diferenças raciais menos importantes que as diferenças

econômicas. Para muitos estudiosos, como Gilberto Freyre, por exemplo, as diferenças raciais seriam superadas pelo domínio de um tipo de sociabilidade que reforçaria a cordialidade e não o conflito. Para outros, Fernandes (1965), por exemplo, as diferenças de classe tenderiam a se tornar a única desigualdade social significativa, na medida em que a sociedade brasileira se modernizasse. O processo de modernização destruiria a herança cultural que influenciava na percepção dos brasileiros pretos como inferiores aos brancos (BARBOSA, 2005, p. 7).

A temática da desigualdade racial ganha grande reforço analítico, a partir dos pioneiros estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva sobre as desigualdades raciais, evidenciando, inclusive que “um dos pontos mais destacados por esses autores é a importância do fator educação como componente central da desigualdade racial no país.”

A autora afirma que, mesmo considerando posição geográfica e econômica, aqueles pesquisadores evidenciam a persistência das desigualdades de desempenho escolar, ao compararmos negros e brancos, com desvantagem crônica dos primeiros nesta associação e comparação, comenta que:

Os autores analisam evidências das desigualdades raciais no plano educacional, demonstrando que os pretos e pardos apresentam evidentes desvantagens em relação aos brancos, tanto nos resultados educacionais obtidos (medidos em anos de escolaridade) quanto no acesso e nas trajetórias escolares (diferenças na velocidade de promoção, nas taxas de repetência, de atraso e de ingresso tardio) (BARBOSA, 2005, p. 9).

Nesse texto de balanço sobre importantes estudos que analisaram as desigualdades sócio- raciais entre negros e

brancos, a autora apresenta as investigações de Telles, Fonseca e Arias, Yamada e Tejerina⁵. Cada um deles evidenciou um aspecto importante dentro da temática. O primeiro realçou a precariedade de trajetórias escolares de negros e pardos em comparação com brancos (Telles); em uma perspectiva histórica, Fonseca analisou a exclusão dos negros e pardos do processo de escolarização pública, desde fins do século XIX. Já Arias, Yamada e Tejerina analisaram a tão conhecida esfera do binômio enriquecimento x embaquecimento, enquanto contribuintes para a contradição psicológica, cognitiva e social entre auto identificação racial e social de pretos e pardos. Segundo apresentado por Barbosa, aqueles autores consideram que se processa uma ilusão de embaquecimento entre pardos, não ocorrendo o mesmo no caso dos pretos.

Barbosa (2005) encerra a primeira parte de seu estado da arte sobre raça e educação apresentando suas reflexões sobre como os professores lidam com a temática da questão racial nos espaços escolares:

Partindo de um conceito bourdieusiano, “as categorias do juízo professoral”, Barbosa (2004a) pôde evidenciar a existência de um viés negativo das professoras em relação aos seus alunos pretos e pardos: a avaliação das habilidades acadêmicas desses alunos, feita por suas professoras, tende a ser inferior ao seu desempenho objetivo, caracterizando uma visão negativa que elas teriam dos seus alunos não-brancos. Os trabalhos mencionados por Telles permitiriam estender essa evidência também para as práticas pedagógicas em geral. Entre

5-A autora apresenta diversos outros autores e suas reflexões sobre as desigualdades raciais e educacionais. Por questões de delimitação do presente capítulo, selecionamos os estudos mais representativos para inserirmos o debate sobre as ações docentes em contexto de reprodução das desigualdades raciais e culturais nas escolas, seja por meio da omissão destes agentes, ou por ação deliberada. Já dizia Weber, em *Economia e Sociedade*, a omissão também é um tipo de ação.

elas, podem ser incluídas as diferentes formas de avaliação, que acabam por conferir a essa visão negativa um estatuto de certificado institucional. (BARBOSA, 2005, p. 13)

Na segunda metade do seu capítulo, Barbosa apresenta a agenda da pesquisa sobre desigualdades sociais, raciais e educação, no Brasil. Vale a citação longa:

De modo geral, as indicações e os achados dos estudos mencionados colocam o problema da permanência na escola: constata-se a existência de um princípio socialmente seletivo de exclusão da escola, que faz com que negros e pardos se encontrem em proporções muito baixas, relativamente à população que representam, nos níveis superiores de ensino. Cabe então perguntar: mediante quais políticas ou elementos da vida escolar se operacionaliza esse princípio? Quais seriam as características do funcionamento do sistema escolar que fariam com que os alunos pertencentes a determinados grupos sociais tendessem a ser expulsos desse sistema? Há vários diagnósticos e já se experimentaram diversas soluções: da promoção automática (ou promoção social, como no caso dos Estados Unidos) aos critérios de formação das turmas, da revisão dos livros didáticos e dos conteúdos programáticos aos diversos modelos de avaliação do aprendizado. Falta ainda uma avaliação efetiva dos efeitos dessas tentativas, dessas políticas, sobre as diferenças entre esses grupos, quanto ao aprendizado e ao desempenho, medidos de várias formas, mas principalmente como tempo de permanência na escola (BARBOSA, 2005, p. 14).

Um segundo ponto importante desta agenda nacional refere-se ao papel desempenhado pelos docentes nas realidades

escolares quando colocados frente a frente com problemas de desigualdades raciais:

Ainda dentro do quadro dos efeitos da escola, boa parte da bibliografia destaca o trabalho dos professores como elemento crucial, como o fator mais relevante no funcionamento da instituição escolar. A literatura sobre o trabalho docente vem crescendo vigorosamente no Brasil, mas há, ainda, alguns pontos críticos que carecem de maior atenção. Sabemos, por exemplo, que há indícios de um viés negativo na avaliação dos professores quanto ao desempenho dos seus alunos pretos e pardos. No entanto, desconhecemos as relações entre esse tipo de preconceito e as características sociais dos professores, tais como formação, qualificação, idade, estágio da carreira, gênero e raça. Seriam os professores mais qualificados menos preconceituosos? Ou seriam os mais jovens e as mulheres? Os professores negros avaliam seus alunos negros tão negativamente como o fazem professores brancos? (BARBOSA, 2005, p.14)

Como podemos observar, várias questões de pesquisa vêm à tona ao considerarmos as reflexões da autora: quem são os professores que mais contribuem para o reforço das desigualdades sócio-raciais: os menos qualificados, os mais religiosos, os homens, os mais velhos, os negros, os brancos?

É rica a produção brasileira sobre como a questão racial adentra o espaço escolar, constitui o universo de reflexões das famílias e alcança o conjunto das representações dos professores sobre a dimensão racial. Dentre estes estudos, encontramos as análises clássicas de Cavaleiro (2000) e Amaral (2003).

Investigando a questão Cavalleiro (2000), da relação entre alunos negros e não-negros usuários de uma creche, em São Paulo, aponta para a prevalência de preconceito racial entre

crianças de 3 a 7 anos. Descobre também que o silêncio docente sobre o preconceito infantil, inclusive praticado por professoras negras, reforça as relações discriminatórias entre os educandos. As principais conclusões da autora que podemos citar são: as crianças brancas desenvolvem relações de preconceito em relação às negras, e estas interações preconceituosas se expressam, principalmente, na formação e escolha de par para as festas juninas escolares, nos momentos agudos de competição, quando as crianças brancas ficam em desvantagem competitiva.

No caso das docentes, os principais vetores do preconceito se dão no tratamento afetivo diferenciado entre crianças brancas e não brancas, no preconceito estético, principalmente em relação ao cabelo das crianças negras e no próprio silêncio institucional, no que se refere às relações discriminatórias entre as crianças. Futuros estudos qualitativos sobre o silêncio acerca da pertença racial de docentes baianos devem ser estimulados.

Rita Amaral (2003) também dá uma contribuição seminal para compreendermos a temática racial em nosso país. Aborda, entre outras importantes questões, a percepção das famílias negras sobre a condição do negro no Brasil, do valor racial e, mais importante para o estudo em tela, sobre as queixas de filhos frente aos problemas do preconceito na escola.

Para cumprir tal intento, a autora realizou entrevistas com famílias negras de diversas classes. Nesta pesquisa conclui que a desvalorização e desconhecimento sobre aspectos positivos da identidade negra são, na maioria das vezes, contribuintes para a baixa autoestima identitária do educando negro. Percebe-se um desconhecimento razoável, entre as famílias negras com menor capital escolar, sobre a presença de negros em postos de prestígio social e/ou em profissões de alto poder simbólico na sociedade brasileira, o mesmo também ocorrendo com os docentes. (Amaral, 2003).

Inspirados nestes trabalhos pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa sobre as identidades étnico raciais dos professores baianos visto que a maior evidencia de que esta questão tem um amplo processo contraditório refere-se ao dado apresentado na ultima parte que 51% dos docentes do estado da Bahia não informam sua raça ou cor no censo escolar.

RELIGIÃO, PRECONCEITO E SEXISMO

A partir deste momento, compreenderemos o comportamento dos professores frente às identidades, ao preconceito, ao racismo e outras formas de discriminação no espaço escolar. Para chegarmos a revelar algo, cotejaremos suas opiniões e depoimentos sobre religiosidade na escola, racismo, sexismo e outras formas de preconceito no ambiente escolar.

Perguntamos aos entrevistados sobre duas questões, no que diz respeito à religiosidade: se existem atividades religiosas desenvolvidas com os estudantes na escola, e se acham importante o desenvolvimento dessas atividades no conjunto das ações escolares.

Antes de apresentar as opiniões dos professores sobre a presença do ensino religioso nas escolas, valeria a pena acompanhar o polêmico debate acerca da religião nas práticas educativas e currículos escolares.

Em um artigo sobre a presença do ensino religioso no Brasil, Cury (2004), enfatiza que:

Em nosso país, o ensino religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socio-antropológica dos múltiplos credos e a face

existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico (CURY 2004, p. 184).

Cury expõe dados que nos informam que:

No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988, seguindo praticamente todas as outras constituições federais desde 1934 e atendendo a pressão de grupos religiosos, inclui o ensino religioso dentro de um dispositivo constitucional como disciplina em seu art. 210, § 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (CURY, 2004, p. 185).

Neste sentido, se processam historicamente a disciplinarização deste tipo de conhecimento concomitante ao seu caráter facultativo nos espaços escolares. Por outro lado, conforme podemos ver nas palavras do autor, a presença facultativa do ensino religioso nas escolas deve considerar a pluralidade religiosa:

De todo modo, os princípios constitucionais e legais obrigam os educadores todos a se pautar pelo respeito às diferenças religiosas, pelo respeito ao sentimento religioso e à liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto, reconhecida a igualdade e dignidade de toda pessoa humana. Tais princípios conduzem à crítica todas as formas que discriminem ou pervertam esta dignidade inalienável dos seres humanos (CURY, 2004, p. 190).

Em relação às respostas dos entrevistados, surgiram reflexões que apontavam para: reconhecimento da importância do trabalho religioso em momentos como a páscoa, considerando, contudo, o respeito religioso com alunos de denominações

evangélicas, como os de testemunha de Jeová e assembleia de Deus, bem como candomblecistas, como os de Testemunhas de Jeová e Assembleia de Deus. Também foi citada a preocupação com o combate à visão comercial da principal data religiosa do país, a Páscoa. Vejamos o depoimento da professora sobre a relação entre religião e escola:

Porque dá uma cara à escola, chama a comunidade, porque agora a gente tá trabalhando a questão da páscoa e aí eu detesto essa questão do ovo de páscoa. Por mais que o coelho lembre essa questão de fertilidade, mas tem um sentido comercial, a gente já perdeu não só a páscoa como tantas outras datas, a gente já perdeu o sentido espiritual da coisa. (Professora Eliete, 24 anos)

No que diz respeito a presença da religião nas escolas e nos conteúdos escolares, outras entrevistadas concordaram em um ponto: que a disciplina ajuda a desenvolver conteúdos ligados à dimensão ética, normativa e de princípios morais. Também o componente entraria como contribuinte para ajudar a combater a questão das drogas e da violência deste ambiente:

Lá tem o ensino religioso e nesse ensino religioso, a gente tenta trabalhar com as questões mais relacionadas a valores humanos. Como é uma escola em que há um alto índice de indisciplina, então as aulas de religião ficaram para ser discutidos temas que sensibilizem os alunos nas questões mais de convívio, de solidariedade, de comportamento, porque eles são muito agressivos, principalmente os da tarde que são lá da Catiara. Mas ao mesmo tempo, a gente percebe que eles são muito carentes de afeto, então na aula de religião a gente busca trabalhar essas questões, afetividade, conversar um pouquinho para entender como eles vivem. (Professora Norma, 44 anos)

Não é difícil perceber, no depoimento arrolado acima, um preconceito com o lugar de moradia dos alunos, já que os problemáticos “são lá do Catiara”. Esta visão sobre os alunos, a partir da estigmatização do local de moradia, além de uniformizar os educandos por meio de um preconceito contra os bairros periféricos, simplifica os problemas vividos no espaço escolar, já que os conflitos e dilemas escolares são vistos como inerentes aos bairros em que as escolas estão situadas, sendo vista a unidade educacional como um espaço não produtor de preconceitos e estigmas. Por outro lado, o ensino religioso é visto como tendo um conteúdo normativo e sendo uma oportunidade de conhecimento das formas de pensamentos dos educandos.

Contudo, o principal problema, segundo relato das entrevistadas é que os alunos não levam este tipo de atividade escolar a sério, em vista de não serem reprovados pelos professores responsáveis por esse tipo de disciplina.

Foram expressas questões vinculadas à defesa da laicidade da escola, bem como a necessária valorização da diversidade de credos, sem hierarquização de nenhum tipo de religião:

Porque se a educação é laica, e também assim, tem que respeitar as diversidades. Sabemos que na instituição, que em qualquer instituição, não tem só a criança (...), eu sou católica, mas eu vou impor a minha religião pra alguém? (Professora Claudia, 34 anos)

Porque a gente tem que compreender que é formado por uma miscigenação. A gente não tem que voltar apenas para essa grande maioria. Tem que respeitar essa diversidade existente, nossa escola é composta por católicos, por evangélicos, no caso, a gente tem que voltar para projetos que sejam de ambas as partes. (Professora Silvia, 38 anos)

Notamos nestes depoimentos uma preocupação com o aspecto laico da educação escolar e com a diversidade religiosa dos alunos, mesmo considerando uma maioria de determinada denominação, ainda assim, os professores refletem sobre o direito à diferença religiosa.

Apresentamos, por fim, pistas sobre o preconceito contra a identidade religiosa de um docente evangélico no espaço de atuação profissional:

Foi uma discriminação religiosa, embora o tempo todo eu luto pra não confundir uma questão com a outra, porque eu creio que a educação deve ser laica, é tanto que na maioria das escolas do município, os professores iniciam a aula com uma oração, mas eu não faço isso. Eu procuro começar com um texto, com uma música, até pra não tá tendo essa divergência da questão religiosa. Mas em alguns momentos eu já senti alguns pais, porque... quando você vai trabalhar com alguns temas eu já senti resistência por parte dos filhos, porque já pensam que você tá puxando pra o lado da religião. No meu caso, como sou evangélico, eles dizem que já vai falar em religião, já vai falar em crente. Eu percebo que há uma resistência, não só dos alunos porque eles são pequenos, mas que já vem de casa, os pais já preparam os filhos em casa. Então assim, eu sinto que há um certo preconceito sim por parte da família com a questão religiosa. (Professor Valdo, 50 anos)

Percebemos, neste depoimento, a constituição de uma relação complexa, em que entram em cena variáveis presenciais das interações entre professores e alunos, bem como influências dos agentes externos (visão dos pais), dos próprios alunos e do docente sobre sua identidade evangélica. Não deixa de conter um discurso defensivo, mas também de afirmação de seu valor.

Continuamos, tal como um arqueólogo, buscando pistas sobre como o professor encara a temática da diversidade cultural.

As seguintes perguntas foram feitas: já sofreu discriminação em seu ambiente de trabalho? Já se sentiu discriminado (a) racialmente em seu ambiente de trabalho?

No que concerne à primeira pergunta, os docentes expressaram sentirem-se discriminados por situações contratuais, de tempo de serviço na escola, tal como por ser novo no ambiente de trabalho, etc. Também aparecem queixas relacionadas à discriminação por ser contrários às opiniões do prefeito. Notamos neste conjunto arrolado que a principal motivação se refere às posições estruturais, contratuais e condições políticas. Ser estagiária, ou professora recém-contratada, ou até mesmo progredir nos estudos ou na carreira foram vistos como motivo para desenvolvimento de uma relação discriminatória, conforme diversos depoimentos:

Por que eu fui contrária às opiniões do prefeito, fui transferida de escola por conta disso. Até hoje eu sinto, mas também não me importa mais o que fala e o que deixe de falar, tanto que eu já sofri assim pessoas falarem coisas que eu não falei sabe, porque lá o povo do município é muito polêmico essa questão política, as pessoas vivem em função do outro sabe, é um povo fechado demais, é um povo que não tenta mudar, não quer mudar, acha que tá tudo bom (Professora Josenaide, 37 anos).

A docente expressa uma modalidade de preconceito por parte de gestores-derivada de suas opiniões políticas, já que opina sobre a relação entre a emissão de opiniões contrárias ao mandatário, o conservadorismo político e social da comunidade local e a noção de que “o povo é fechado demais”, enfim, pouco questionador. O depoimento nos revela que em cidades médias e de pequeno porte o posicionamento político contribui para a constituição de formas de preconceito no espaço intraescolar e extraescolar compostos pelo fenômeno do posicionamento político.

Em outra perspectiva, mesmo existindo um silêncio profundo sobre discriminação racial, surgem do ponto de vista identitário-cultural outras queixas, tal como a de uma professora que enfatiza sua condição lésbica e opina sobre como essa identidade é vista na comunidade escolar:

Eu sempre recebi amigos meus na escola, e uma amiga minha foi até a escola e por ela ser lésbica e aluna da própria instituição, a diretora da minha escola pediu que eu não conversasse com essa aluna, essa menina, e evitasse que ela fosse à escola me procurar porque era lésbica e a escola também sabia que eu era. Então, eu senti que houve um certo preconceito da diretora, em achar que alguém poderia entender que estaríamos levantando alguma bandeira ou coisa parecida (Professora Margarida, 32 anos).

A preocupação relatada pela docente, conforme seu entendimento da ação desenvolvida pela gestora, não era necessariamente sobre a assunção de sua identidade sexual, mas com o espectro da transformação de uma identidade individual em uma perspectiva identitária coletiva: o de reunir pessoas semelhantes e levantar bandeiras. Além disso, as identidades vistas no espaço escolar como desviantes da normalidade devem ser silenciadas, bem como as formas de sociabilidade de pessoas vistas como alienígenas devem se restringir ao mais discreto possível, já que deve ser evitado o entendimento de que reuniões entre pessoas que possuam as ditas identidades anormais não deve ser vistas como “levantando bandeira ou coisa parecida”

Já outro entrevistado reclama do preconceito por ser evangélico, enquanto que uma professora se sente discriminada por que, embora sempre participe das atividades e projetos escolares, seu nome nunca consta nos cartazes, *folders* e painéis de divulgação das ações, revelando, neste sentido, uma percepção de

sua própria invisibilidade social. Não é necessário mais enfatizar que diversos docentes subcontratados, conforme relatado no capítulo anterior, queixam-se desta condição contratual.

Quando inquiridas sobre pertença racial, as entrevistadas apresentam um mosaico de classificações: preta, branca, parda, negra, brasileira e multirracial foram as mais escolhidas. Contudo, vale ressaltar o quase absoluto silêncio acerca da questão se já foi discriminada racialmente na escola. Quando as entrevistadas se posicionam sobre a existência de racismo na escola, a partir dessa pergunta mais direta, dividem-se: metade acha que não existe racismo, enquanto a outra responde afirmativamente, mas não consegue – ou não quer – apontar exemplos claros⁶. Das poucas que falaram mais que um monossílabo sobre auto pertença racial, obtivemos o seguinte:

Eu me considero parda né? Porque eu sou resultado de uma mistura de raças mesmo. Eu sou totalmente brasileira. Eu não tenho cabelo liso, não tenho pele clara, mas eu acho que a mistura de branco, índio, negro... Eu sou totalmente cafuza, é cafuzo né? Eu não sei, eu me considero parda e para mim ser parda é ser brasileira hoje (Professora Carla, 24 anos).

Ah, eu me considero feliz preta (risos). Eu acho que antes eu tinha uns bloqueios, mas a gente vai lendo, a gente vai discutindo com pessoas, e a gente vai formando nossa opinião e nossa personalidade e a gente vai vendo que o que importa é a gente ser gente, ser humano, saber falar, saber escutar e exercer nossa função. E a cor hoje em dia não me deixa menor ou maior do que ninguém não (Professora Joelma, 36 anos).

6- Talvez se manifeste nesse comportamento de omissão docente o que Dubet denomina como um comportamento compromissado com a noção de que a Escola está imune às desordens do mundo.

O segundo depoimento não deixa dúvidas acerca dos bloqueios passados sobre sua condição, evidenciada na instigante passagem final *“E a cor hoje em dia não me deixa menor ou maior do que ninguém não”*. Analisamos esta informação a partir da seguinte reflexão: os professores baianos possuem um complexo de inferioridade racial? Pistas para respostas a esta questão evidenciam-se tanto nas altas taxas sobre não-declaração de cor nos censos escolares, como nos depoimentos.

LEI 10.639

Quanto ao conhecimento dos professores sobre a Lei 10.639, ocorre, em quase todas as entrevistas, um reconhecimento de que a prática docente é assistemática. Quase uníssono o discurso *“conheço a Lei, trabalho os conteúdos que abordem a questão do negro, mas ainda por meio de atividades que estão circunscritas ao 20 de novembro, ao debate sobre a escravidão”*. Nada foi implementado organicamente nas escolas. Algumas enfatizam que estas atividades apenas são desenvolvidas pelos docentes que se identificam com a temática. Enfim, a situação é trágica, como podemos acompanhar:

Ação específica implementada, não. O que a gente procura fazer é um trabalho com temas relacionados a essa questão na sala de aula, mas não é uma coisa sistemática. Por exemplo, a disciplina ética e cidadania procura discutir temas relacionados a isso. Mas se eu lhe disser que é um trabalho sistematizado, que é definido objetivos claros na escola, não (Professora Joana, 22 anos).

Não vejo na escola ainda uma implementação dessa lei. Não vejo trabalhando a história da África, a questão afro-brasileira. Eu vejo assim,

pontualmente, trabalhando alguns temas sobre negritude, mas coisas esporádicas já aconteceram. A exemplo do 20 de novembro, quando tá falando sobre o descobrimento do Brasil, sobre a escravidão no Brasil. Então eu vejo ainda essa questão meio que distante, não tá sendo implementada diretamente não, a escola trabalha muito com essa questão de projetos, e lá em novembro faz um projeto sobre consciência negra, e aí fica só no projeto. Mas na minha prática eu busco o tempo todo tá vinculando por meio de histórias. E agora há uma política do MEC de tá sempre enviando materiais pra escola, e sempre mandam livros sobre lendas africanas e sempre trabalho com eles. A gente tá sempre trabalhando a questão da cor e também da religiosidade. Então a gente tá sempre trabalhando nessa perspectiva (Professor Jose, 50 anos).

Souza e Pereira (2013), em uma pesquisa sobre a implementação da lei 10.639 em escolas brasileiras, entrevistaram professores e revelaram que:

[...] não obstante algumas experiências exitosas, a maioria do corpo docente, gestores/as e funcionários/as das escolas investigadas carece ainda de melhorar as informações e conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de outros documentos de orientação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com vistas a implementar práticas pedagógicas de feição intercultural que contribuam para a constituição de espaços educacionais nos quais a diferença e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas (SOUZA; PEREIRA, 2013. p.1).

Asseveram as autoras que a Lei 10.639 não é de desconhecimento dos gestores escolares, principalmente por ter sido divulgada pelos meios de comunicação e em ações midiáticas e documentais do Ministério da Educação; entretanto, reconhecem a fragilidade da institucionalização de novas práticas de ensino que considerem central o cotejamento de aspectos da história e cultura afro-brasileiras, tanto no projeto político pedagógico quanto nos conteúdos. Ademais, ainda conforme as autoras:

De modo geral, no tocante à interpretação da Lei e dos objetivos das políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura afrodescendentes no Brasil, não foram atribuídos sentidos que viabilizassem a materialização de práticas pedagógicas consistentes (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 63).

Neste sentido, retomando Dubet, percebemos a crise da função socializadora da escola, a sua ineficácia em admitir-se como um espaço de reflexão sobre as paixões e desordens ou reconstruções do mundo, sua arrogância institucional bem como a tão decantada decadência estratégica e de sua missão. Ao apostar no passado ou no consagrado, acaba por ser uma instituição que não valoriza a função de agência promotora dos fazeres de seus agentes ou do acolhimento das experiências encharcadas do mundo extra-escolar.

PROFESSORES E SEXISMO

Quanto à questão sobre o que é sexismo, as entrevistadas abordaram as percepções sobre prática de preconceito em relação às identidades sexuais. Assim como, se já vivenciaram, no cotidiano escolar, alguma situação de discriminação sexual entre alunos ou professores. Os dados também são sugestivos.

Em primeiro lugar, faz-se necessário ressaltar que identificamos grande dificuldade dos docentes com o entendimento do que vem a ser propriamente o conceito⁷. As professoras franziam a testa quando perguntados sobre este fenômeno na escola, contudo, após minha intervenção evocaram múltiplas opiniões sobre esta forma de preconceito:

Eu vou falar de um pai, de um parente, de um responsável de uma criança que chegou na instituição pra deixar a criança. E assim, se é mulher ou se é homem reclamam sobre algo perdido. E ele veio reclamar que o sobrinho não tinha chegado em casa com um casaco. Aí depois que ele saiu, aí disseram: só porque é bicha veio fazer baixaria. Então, e os outros não fazem, não reclamam? Porque ele tem a opção sexual dele não pode fazer? (Professorra Marcia, 32 anos).

Tive um aluno ano passado que ele foi discriminado justamente porque a aparência dele sabe...Aquela coisa dos meninos chamarem de veados, por conta que ele gostava de se cuidar entendeu? Acharam que ele era viado, então houve um atrito assim na sala, mas que foi resolvido ali mesmo (Professora Monica, 28 anos).

Na sala são três alunos que eu tenho que são gays, a gente tenta controlar, a gente não deixa apedrejar, a gente fica vigiando. Hoje está tudo normal. Quando chegou logo aqui, eu conversei com todos, que cada um tinha uma opção, uma escolha, aí ficou tudo já decidido (Professora Maria, 44 anos).

7- Temos consciência que o próprio desconhecimento sobre o conceito de sexismo já seria um importante dado de pesquisa; contudo, assumimos uma lógica intervencionista e explicamos o que seria este fenômeno, pois sabíamos, intuitivamente, que muitos discursos apontariam a existência desta questão orientando os comportamentos dos agentes escolares. Sendo assim, mesmo com o conhecimento do processo de vigilância epistemológica, enfatizamos o acerto desta escolha metodológica, já que o sexo e o preconceito quanto a suas múltiplas formas de expressão também adentram o espaço da escola.

No que concerne aos três depoimentos arrolados acima, evidenciamos as fontes dos preconceitos: os emanados pelos agentes escolares a partir de comentários sobre a identidade de parentes dos alunos; os estigmas contra meninos que são vaidosos e gostam de embelezar-se e – no caso do último – assumindo um comportamento inspirado na história bíblica de Maria Madalena – os aconselhamentos para que se evite o “apedrejamento” dos alunos identificados como gays, em sua sala de aula.

Altmann (2003), em pesquisa sobre como o tema da sexualidade se expressa em uma escola de ensino fundamental (EF) da cidade do Rio de Janeiro, descobre que este assunto, a orientação sexual, quase sempre é abordado em turmas de terceiro ano, dos anos finais do EF. São desenvolvidas atividades a respeito de gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e AIDS.

Segundo Altmann (2003), processa-se no espaço escolar uma forma de administração da sexualidade que acaba por focar mais no trabalho de orientação junto às alunas:

Conhecer o corpo da mulher por dentro torna-se fundamental para o domínio de seu funcionamento interno e seus ciclos, de modo a poder gerenciá-lo no que se refere à sua capacidade reprodutora. Já o corpo do homem não carece de gerenciamento interno (ALTMANN, 2003, p. 313).

A autora informa que geralmente são as mulheres que desenvolvem ações com o fito de orientar sexualmente os adolescentes, basicamente as professoras de ciências e as suas mães. Esta autora considera que no espaço escolar se amalgamam duas realidades complementares: a medicalização do corpo feminino e a penetração da medicina higiênica.

Na unidade escolar investigada por Altmann revela a maior facilidade de alunas discutirem sobre sexualidade do que alunos.

A autora apresenta duas hipóteses para esta realidade: o fato da entrevistadora ser uma mulher e o receio de alunos expressarem suas representações sexuais para uma mulher, principalmente, vivenciando a condição de virgens no momento da pesquisa. Por fim, a pesquisadora apresenta uma pista interessante sobre a questão do preconceito de base sexista: meninos que costumam relacionar-se mais frequentemente com meninas são vistos pelos seus colegas, agentes escolares e professores como tendentes à homossexualidade.

Alguns docentes revelam não conhecer o preconceito de origem sexual nas interações entre alunos, mas observam a realidade em relações mais verticais, tais como entre aluno e professor:

Estudante não, mas professor já, porque lá tem um professor que ele é homossexual e que os alunos encham ele de desaforo. Dá risada, crítica, chama de viadinho, chamam de muitas palavras pejorativas. O diretor também de lá não é homossexual..., pelo menos é o que a gente sabe..., mas os alunos acham que ele tem características de ... E chamam de viadinho, de que meu Deus, que eles chamam? Eles usam vários termos pejorativos para tratar essas pessoas (Professora Zelia, 36 anos).

Observem agora este depoimento de uma professora que nos permite vislumbrar um feixe de representações sociais e uma comunidade escolar

O ano passado, o professor presenciou uma criança tocando a outra. E como sempre faz aquele alvoroço, como se a criança não estivesse na fase das descobertas. Que deve ter a conversa claro, não é achar que aquilo ali é normal, mas não deve recriminar achando que aquilo é um absurdo. Isso foi levado pra coordenação, e aí me criticaram por eu dizer que era normal, só que tinha que ter a conversa. Porque se tá na fase da descoberta, claro

que vai dizer que o ambiente não permite, tem que ter cuidados. Então assim, tem que ter essas conversas, saber conversar, por isso que eu digo: precisa-se de cursos de formação direcionados à creche, principalmente nas questões de gênero, de sexo, pra conversar mesmo, porque há tabus e há muito essas descobertas. Primeiro, as crianças presenciam em casa, elas contam, elas relatam o que vêm os pais fazendo. Então, tem que ter essa conversa. E ainda não existe essas conversas, no início desse ano eu perguntei à direção se eu podia, porque é chamado perereca, pinto, barata e por aí vai. As nomenclaturas que dão o nome à vulva, aí eu perguntei: ô quando eu vou dar banho eu digo a criança que é pra lavar a vulva, aí disseram por que você fala isso? E se a criança chegar em casa falar com o pai ou a mãe? Se o pai ou a mãe chegar na minha porta e dizer assim: ô pró, o que é vulva? Eu vou dizer que é o órgão feminino e conversar direitinho com o pai. Ah, e se tu apanhar? Não, não vou apanhar, porque ele vai tá em busca de informação. Mas tu não acha que é pesado não? Não. Aí a coordenação que não achava correto, eu falar a nomenclatura correta, então vai ensinar a criança o que é errado. Vai continuar dizendo que é barata, que é pinto. A criança não vê isso em casa, a gente vai fingir que não vê. Então há esses tabus e precisa-se de mais formação pra essa área principalmente (Professora Barbara, 42 anos).

O rico depoimento acima expressa as interações entre os professores e os pais (em uma perspectiva hipotética), mas também entre colegas. Processa-se um debate que contrapõe visões sobre a sexualidade no ambiente escolar. Estas contradições dirigem-se a abordar ou não abordar os nomes do ponto de vista anatômico dos órgãos sexuais nas interações com as crianças. Em suma, a vulva contra a barata, o pênis contra o pinto. A temática das questões da sexualidade perpassa o ambiente escolar e segue em direção ao entorno das escolas, à casa dos pais dos alunos, ou dito de forma mais existencial: transformam-se, segundo o discurso da docente,

em uma nova descoberta ou, já que a escola, segundo alguns, não deve ser ambiente desse tipo de discussão e aprendizagem, em um novo conflito.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: OPINIÕES

O objetivo deste capítulo é analisar o fenômeno da violência no meio escolar sob a perspectiva dos professores do Estado da Bahia. Numa primeira parte, debateremos como a temática se apresenta na França, em Portugal, no Canadá e nos EUA, considerando a contribuição de investigadores daqueles países. Em seguida, apresentamos algumas reflexões derivadas de estudos empreendidos por pesquisadores nacionais que deram contribuições importantes para maior elucidação do fenômeno, principalmente em pesquisas realizadas no eixo sudeste-sul. Por fim, discutiremos as percepções e opiniões de professores baianos sobre a violência escolar, principalmente no que diz respeito aos seus tipos, suas influências e repercussões sobre o cotidiano do trabalho e na vida da comunidade escolar.

O DEBATE INTERNACIONAL

Na França, o fenômeno da violência escolar começou a ser debatido em congressos nacionais voltados à temática em 1981¹. Segundo Debarbieux (2001), o crescimento da violência escolar nos estabelecimentos educacionais franceses está intimamente vinculado ao sentimento de insegurança no meio escolar, que por sua vez relaciona-se com uma transformação global na relação entre as crianças/adolescentes e seus professores. Esses agentes educacionais passam a ser vistos sob a perspectiva de seres sociais em plena crise com seu ofício.

1-Vários pesquisadores (Spósito, 2001; Santos, 2001) enfatizam que o mesmo ocorreu nos EUA e no Brasil, o que evidencia que a temática da violência no meio escolar passou a ter visibilidade pública no começo da década de 80 do século passado.

Debarbieux (2001) acredita que fatores sociais promovem a crise de identidade na relação entre docentes e alunos, tais como o prolongamento da adolescência, o medo do desemprego e os novos modelos familiares. Transformações que combinadas configuram a base dos conflitos entre esses agentes.

De acordo com o autor francês são três os tipos de violência que ocorrem nas escolas: a penal, as incivildades e o sentimento de insegurança. O referido pesquisador enfatiza a necessidade do aporte de uma sociologia da exclusão para compreendermos essas tipologias.

A violência penal está fortemente marcada por delitos, extorsões, roubos, racismos e insultos, tendo os jovens ora como protagonistas, em outros momentos como sujeitos atingidos. As incivildades são marcadas pelos conflitos como: agressões, humilhações e ausência de consideração pelo outro, etc. Por fim, o sentimento de insegurança, resultado imediato dos dois tipos de violência anteriormente elencados (Debarbieux, 2001)

De todo modo, segundo Debarbieux (2001), duas transformações recentes se processam nos estabelecimentos escolares franceses: o aumento da violência contra o professor em sala de aula e a praticada por estudantes em atos grupais e mais graves.

No que tange aos aspectos endógenos da violência escolar, encontram-se: o tamanho dos estabelecimentos escolares, o corpo docente e de funcionários, a taxa de fracasso escolar, a qualidade de orientação aos alunos e a própria violência da instituição escolar, vista como promotora da seletividade, competitividade e repressão. (Debarbieux, 2001)

Charlot (2008) apresenta um conceito de violência escolar que enfatiza o contributo da organização escolar para o fomento dessa realidade. Segundo ele as dimensões do fenômeno evidenciam a violência por meio de golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos. As incivildades são caracterizadas por humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito. A de tipo institucional, por sua vez, estrutura-se por intermédio da falta de sentido de permanecer na escola, o ensino

como um desprazer que torna compulsório o estudo das matérias e conteúdos, a violência da relação entre professores e alunos. Por fim, a negação da identidade e satisfação aos professores, que testemunham o absentismo e a indiferença dos educandos.

Machado Paes (2008), investigando as denominadas “escolas dos diabos” no entorno da cidade de Lisboa, levanta importantes questões sobre a resistência de docentes em lecionarem em instituições classificadas dessa forma:

Por que razão muitos professores recusam leccionar nestas “escolas do diabo”? Evidentemente – a razão salta à vista – porque elas não são nada fáceis, como não são fáceis de lidar alguns dos alunos que as frequentam. Numa carta aberta ao presidente da República recentemente divulgada na internet, um professor queixava-se dos seus alunos: ‘ Entram na sala de aula aos berros e aos encontros, trazem vestidas camisolas interiores cavadas, cheiram a suor e a outras coisas e têm os dentes em mísero estado [...]. Não fazem distinção entre o recreio e o interior da sala de aula onde entram de boné na cabeça, headphones nos ouvidos continuando as conversas que traziam do recreio (Machado Pais, 2008, p. 9).

Para Machado Paes (2008), o que está por trás do fenómeno da recusa de alguns professores em dar aulas nessas escolas encontra-se ligado a outra espécie de violência, baseada na fixação de idéias estigmatizadoras sobre o outro, conforme podemos acompanhar:

A recusa de alguns professores em leccionar nessas escolas remete-nos para outro género de violência: uma violência de encher a cabeça. Há professores – não todos, evidentemente – que metem na cabeça uma ideia fixa: escola que tenha “pretos” e “ciganos” é uma escola dos “diabos” (Machado Pais, 2008, p.14).

Para Machado Paes (2008), os professores utilizam suas formas de pensamento sobre alunos de comunidades negras e ciganas para cristalizar – subliminarmente – suas próprias convicções de que estes educandos são realmente inferiores:

Como a cabeça é usada não apenas para acolher ideias fixas mas também para, a partir delas, gerar corolários e deduções compatíveis, surge a possibilidade de alguns professores racionalizarem a escolha das escolas, optando por ambientes sossegados, isto é, livres de pretos e ciganos. Quando algum aparece, há logo a tendência para o olhar como “fonte de problemas”, desse modo originando-se outra forma de violência, a da presunção (Machado Pais, 2008, p. 14).

Machado Paes (2008) apresenta pesquisas fomentadas em contexto escolar multicultural, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, em Lisboa. Dentre os principais resultados está a constatação de uma tendência de que entre muitos professores cristaliza-se o “desagrado no trabalho com classes multiculturais, com presença de alunos negros e ciganos [...]”. Paes afirma:

O que efetivamente constrangia os docentes era a cor – o negro –, como marca visivelmente definidora de estereótipos e de preconceitos enraizados (Silva, 2005, p. 3).

Machado Paes apresenta dados instigantes sobre a dificuldade que professores têm de reconhecer a existência do racismo e do preconceito no ambiente escolar²:

2-Tema recorrente durante a pesquisa ora apresentada, principalmente a partir de dados apresentados nos capítulos 1 e 5, notadamente, na presente investigação, qual seja: que docentes têm dificuldades de lidar com temas dilemáticos, tais como o racismo e outros tipos de preconceito, preferindo o silêncio e a omissão frente aos problemas evidenciados.

Outros professores têm dificuldades em reconhecer a existência de racismo nas escolas. Assegurando que “não há racismo”, formulam uma espécie de profecia que esperam poder cumprir-se por si mesma, na medida em que acreditam que o que é negado não existe (MACHADO PAES, 2008, PÁG. 18).

Por conseguinte, o autor apresenta a principal contribuição professoral para a instituição da violência institucional: a presunção. Esta se manifesta por meio de três modalidades

A primeira é a tendência dos professores de – por meio da fixação de ideias inferiorizantes – associar os comportamentos indisciplinados de seus alunos às suas pertencas étnicas, incluindo a questão do insucesso e fracasso escolar como epifenômeno daquelas identidades.

A segunda forma de manifestação da violência presunçosa de docentes, segundo o autor, é a “imputação da burrice” feita com base em julgamentos estéticos ou de intuições preconceituosas, principalmente contra estudantes negros e ciganos, colaborando para a instituição de uma identidade estudantil e social de “outsiders”, já que o estigma e a descrença do professor, quanto ao seu potencial, produz a auto-regulação das aspirações futuras.

Por fim, Machado Paes expõe a presunção por meio do sistema de avaliação:

Ao avaliarem os seus alunos em função das expectativas preconcebidas que têm sobre eles, tais professores convertem a avaliação escolar na confirmação das suas próprias profecias. Outros há que não dão mostras de atentarem nas carências dos seus alunos, embora essa ignorância raramente seja posta em causa. Por camuflar realidades que finge não ver, essa violência sutil – da vista grossa – dificilmente é reconhecida, embora seja sentida por muitos alunos e percebida por alguns professores (MACHADO PAES, 2008, PÁG 20.).

Neste sentido, retroalimentam-se a rotulação negativa e a presunção docente, que ao corroborar suas expectativas negativas, acaba por institucionalizar a violência. Por outro lado, a omissão também é vista, segundo o pesquisador português, como contribuinte do processo de violação subjetiva de educandos, embora o autor advirta sobre a dificuldade do combate, em virtude de seu caráter subliminar, indireto e sutil.

Nos EUA, segundo Santos (2001), os fatores que explicam a violência escolar são: mudança de padrões na família, na vida comunitária, falta de espaços para a construção de relações comunitárias e ausência de associações, expressando neste sentido uma crise de sociabilidade e a configuração de um comportamento antissocial tipicamente de multidão desorganizada e sem princípios de conduta. De acordo com Santos (2001), no caso norte-americano a tolerância à posse de armas, a constituição de uma “sociedade individualizada” e a violência vista como estruturante da sociabilidade, tendo conotação positiva, contribuem para a naturalização deste fenômeno.

As lições derivadas das análises da violência escolar das experiências francesas, norte-americanas e portuguesas, permitem, conforme Santos (2001), a formulação de uma hipótese abrangente, qual seja: a violência no espaço escolar é um construto social que se manifesta por meio da constituição do silêncio das instituições e de seus agentes em posições hierárquicas superiores: gestores, professores e funcionários administrativos.

VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, o tema da violência em meio escolar passou a fazer parte dos interesses de pesquisa no campo educacional somente na década de 80 do século passado. Mostrando-se, até então, tema secundário no conjunto dos interesses das equipes de pesquisadores brasileiros (SPÓSITO, 2001; ABRAMOVAY, ANO; SANTOS, 2001).

De acordo com Spósito (2001), nos anos iniciais da década de 80 existe um consenso, em torno da ideia de que os estabelecimentos escolares necessitam ser protegidos, no seu cotidiano, de elementos estranhos à escola, principalmente, em regiões periféricas: moradores das próprias comunidades são vistos como delinquentes, marginais e nocivos ao ambiente educacional. Isso configura uma perspectiva da escola como redoma frente aos ambientes comunitários em que estão instaladas.

Os estudos sobre a violência escolar, segundo Spósito (2001), se dividem em dois grupos de investigação. Em um primeiro momento são feitos diagnósticos sobre a problemática em estabelecimentos educacionais, principalmente em cidades grandes. Os pesquisadores que empreendem estas pesquisas, em meados da década de 80, são vinculados a organizações públicas de educação, associações de classes e institutos privados de pesquisa. O segundo grupo – a partir da década de 90 - reúne os estudos de pós-graduação e as equipes de investigadores ligados às universidades.

ESTUDOS ACADEMICOS

Assim, a temática da violência escolar surge, enquanto problema a ser combatido, dentro de um conjunto de demandas mais amplas promovidas por moradores das periferias dos centros urbanos. Exatamente neste momento o fenômeno da violência urbana torna-se visível, nos anos 80 (Spósito, 2001).

Ainda conforme Spósito (2001), nessa época o poder público desenvolveu dois tipos de medidas para combater a violência escolar. Em um primeiro momento instituiu a presença de agentes policiais fazendo a segurança nas unidades educacionais. Com essa medida, reforçou o policiamento no

entorno e dentro das escolas. Em seguida procurou formular políticas de cunho educativo que propiciassem uma mudança na cultura escolar predominante à época, muito autoritária e impermeável às características identitárias, principalmente dos alunos e sua cultura juvenil.

Todavia, a violência escolar era vista, principalmente pelos gestores escolares, de forma ambígua. Por um lado, subnotificava-se o fenômeno, em decorrência dele expor eventuais fragilidades do trabalho educativo e pedagógico do estabelecimento. Em outra dimensão, a notificação da violência em espaço escolar poderia trazer dois tipos de vantagens: para a escola traria novos aportes de recursos materiais e humanos. Para os docentes, ganhos salariais devido ao adicional de exercício profissional em áreas consideradas de risco (Spósito, 2001).

Spósito (2001) resume a contribuição dos pioneiros estudos[...] sobre a violência escolar realizados à época:

O trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas. Em seu segundo estudo a autora verifica já no final dos anos 80, que a intensificação do policiamento resultava na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, ao mesmo tempo, o aumento das brigas físicas dos alunos (SPÓSITO, 2001, p. 93).

Ainda conforme Spósito, nos anos 90 a UNESCO empreende uma investigação junto a jovens de Brasília, que evidencia uma nova descoberta para a compreensão do fenômeno da violência no meio escolar: o recorte de gênero na produção deste fenômeno, pois os meninos estavam mais envolvidos em situações de agressões físicas, discussões, ameaças ou intimidações do que as meninas:

As ameaças e intimidações envolviam 28% dos meninos muito frequentemente ou mais raramente e apenas 10% das meninas. As agressões físicas ocorriam em menor número, pois há porcentagens bastante elevadas de jovens que nunca se envolveram (72% dos jovens e 93% das mulheres) (WAISELFISZ apud SPÓSITO, 2001, p. 93).

As pesquisas de Minayo sobre a temática na cidade do Rio de Janeiro incluem uma nova variável na compreensão da violência escolar: a dimensão da estratificação social. Jovens estudantes oriundos das classes A e B relatam mais ameaças (19,2 %) do que os provenientes das classes C, D e E (18,6%). Ademais, presenciam mais agressões físicas (28% na A e B; 23,3% nas C, D e E). Esses dados evidenciam o erro do senso comum em considerar que a pobreza leva a maiores níveis de violência, já que o fenômeno da violência escolar, tanto no sentido da ameaça como no das agressões são mais regulares entre os estudantes das classes A e B.

O único levantamento nacional dessa década, feito por Codo em 1998, apresenta a seguinte percepção dos professores sobre a questão da violência escolar:

Três tipos de situações foram identificadas como as mais frequentes: as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra professores. Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos oscilam numa escala de 68% no Pará, na região Norte, a 33% em Alagoas, na região Nordeste (SPÓSITO, 2001, p.94).

No que diz respeito a agressões entre alunos, segundo Codo apud Spósito, os dados expressam a seguinte realidade: o Distrito

Federal tem as taxas mais altas (58,6%), sendo as menores as do estado de Goiás (8,5%). Já no que tange às agressões de alunos contra professores, segundo a mesma base de dados, Mato Grosso foi o estado em que os docentes mais relataram esse tipo de violência (33 %), enquanto no estado do Rio de Janeiro, somente 1,2 % cometeram atos deste tipo contra docentes.

Em suma, Spósito tece considerações sobre a realidade da violência escolar nessa década de 90:

Embora os resultados sejam fragmentários, é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes. O fenômeno alcança as cidades médias e menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos (SPÓSITO, 2001, p. 94).

No começo da década de 2000 observamos, segundo Spósito (2001), o surgimento de pesquisas que abordam a violência escolar em bairros de grandes centros urbanos, com a presença do crime organizado ou do narcotráfico. Esses estudos contribuem para revelar como se processa a relação entre violência escolar, aumento da criminalidade e deterioração do clima do ambiente educativo.

Peralva (1997) no caso brasileiro enfatiza que a violência escolar é fruto da associação de três fatores: a incapacidade atual da escola em fundar um modelo normativo; a relação entre a violência e a formatação de um conflito cujo corolário é o julgamento escolar e o fomento de uma cultura da violência no seio do universo juvenil.

Santos (2001), em uma pesquisa que cobriu a temática da violência nas escolas municipais de Porto Alegre, no período de 1990-2000, revela os tipos e as taxas de ocorrência do fenômeno. As tipologias encontradas no levantamento quanti-qualitativo foram as ações violentas contra o patrimônio, as incivildades e as contra as pessoas. Apresenta também, para o mesmo período, as ações contra a violência nas escolas.

Santos (2001), no que diz respeito ao patrimônio escolar às ações contra o patrimônio, encontrou 182 registros, sendo 74 entre 1990-98, e 108 nos anos 2000. Já no que se refere à violência contra membros da escola aponta 120 casos no primeiro período, e 102 no segundo. As incivildades eram 110 no segundo período. No primeiro período não foram contabilizados casos deste último tipo, visto que na primeira etapa da pesquisa, na década de 90, esta categoria conceitual não havia sido criada pela equipe investigativa. No que tange as ações contra a violência na escola houve crescimento, pois foram 10 no intervalo de 1990-98, e 86 casos nos anos 2000. Depreende-se da análise das taxas apresentadas um aumento da violência no meio escolar, evidenciado pelos índices bem como pelo aumento de ações e atos contra a violência nos estabelecimentos educacionais.

CONTRIBUIÇÃO DE ABRAMOVAY

Em uma pesquisa realizada no início dos anos 2000 para a UNESCO, Abramovay apresenta dados nacionais sobre a violência em meio escolar. Ao inquirir estudantes sobre o que não gostam na escola, foram relatados em taxas proporcionais decrescentes: o espaço físico, a direção e secretaria escolar; da maioria dos alunos: das aulas e, por fim, dos professores.

No que diz respeito às insatisfações dos alunos encontramos a seguinte realidade: em relação ao espaço físico, a cidade de

Belém possui a maior taxa de insatisfação dos alunos, dentre as capitais estudadas (50%), enquanto Maceió teve a menor (38%). Já no que se refere à direção da escola, o maior percentual foi em Recife (40%) e o menor em Goiânia (27%). No que concerne aos colegas, as maiores frequências de insatisfação foram em Maceió (42%) e as mais reduzidas em Belém (27%). Não gostam das aulas 34% dos estudantes de Florianópolis e 19% em Belém e em Manaus (empatados com as menores taxas). Por fim, 29% dos alunos de Florianópolis não gostam de seus professores, enquanto as menores taxas de pouco apreço pelos docentes estavam no Rio de Janeiro e Belém (20%). Podemos perceber que a rede escolar com menos insatisfações estudantis é a da cidade de Belém, já que possui a maioria das menores taxas identificadas.

Segundo Abramovay (2002), dados sobre a proporção de alunos e membros do corpo técnico-pedagógico que, por meio de testemunho, apresentam informações sobre porte de armas por parte de alunos, professores ou pais no ambiente da escola, em capitais de estado, no ano de 2000, também apresentam um cenário preocupante: o Distrito Federal tem a maior taxa de alunos que foram flagrados com arma de fogo (18%) e Manaus e Belém, as menores taxas (9%). No caso de outros tipos de armas, os alunos de Florianópolis estão com 20% dos casos identificados, e Rio de Janeiro com a menor, 9%.

Em relação ao corpo técnico-pedagógico, 8% dos alunos em Recife e Fortaleza, afirmam que testemunharam já ter visto/presenciado membros do corpo profissional com posse de armas de fogo. As menores taxas foram as da cidade de Salvador e Maceió (2%).

A pesquisa evidenciou a forma como a presença da violência escolar afeta o desempenho profissional de professores e funcionários. Esse fenômeno expressa-se por meio de um conjunto de fatores qualitativos: redução do estímulo para o

trabalho, sensação de revolta, dificuldade de concentração nas aulas, desalento com o trabalho e a presença de estados emocionais como irritação e nervosismo crônicos. De acordo com a autora “Os professores preferem transferir-se para ambientes escolares mais seguros, ocasionando, portanto, uma defasagem de professores em escolas onde ocorrem mais violências” (ABRAMOVAY, 2002, p. 68).

A violência contra professores também se expressa em ambientes virtuais. Rocha (2010), em uma investigação sobre a violência contra professores em redes sociais, o *ciberbullying*, apresenta dados de como a violência impacta sobre estes profissionais:

As reportagens refletem uma realidade nacional e têm contribuído para fazer aflorar a questão da insatisfação dos professores no magistério, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros contextos. Fatores como o estresse da profissão, associado ao excesso de trabalho, baixos salários, desvalorização profissional, dificuldades materiais, indisciplina do aluno, e violência na escola, entre outros, são entendidos como causadores do chamado "mal-estar docente (ROCHA, 2010, p. 90).

Comovimos, há uma interpenetração entre violências presenciais e as de tipo não presenciais processando a multidimensionalidade desse fenômeno na realidade educacional brasileira.

OPINIÕES SOBRE VIOLÊNCIA

No universo de nossa pesquisa, as mesmas tendências podem ser observadas. Talvez até de maneira mais preocupante. Em alguns cenários, os professores relatam cenas envolvendo brigas com armas:

Assim, em Mutuípe é uma escola de comunidade muito violenta. Tem algumas situações na escola que a gente procura contornar (...) Presenciava brigas mesmo, alunos de pegar facão, assim são alunos que vivem em risco de vulnerabilidade social grandíssimo, de tá envolvidos com drogas, a família está envolvida, aluno assim da gente está falando da família e ele revelar 'ah pró! meu pai fuma maconha (Depoimento de Professora Adelia, 36 anos).

Como podemos depreender do depoimento anterior, a professora apresenta, em suas considerações, razões exógenas à escola para justificar o fenômeno da violência no meio escolar: são problemas decorrentes da associação entre vulnerabilidade social e perfil problemático das famílias.

A professora opina sobre a presença de vigilância de atores escolares, no que diz respeito ao fenômeno da violência escolar. Ademais, também analisa a formação de grupos juvenis com vistas à promoção de badernas e arruaças na escola:

Eu às vezes falo assim. Eu não tenho problema com isso, porque eu consigo controlar os meus alunos, a minha relação com os meus alunos é uma relação boa. Na minha sala eles acabam compreendendo, agora tem assim, um grupo de alunos que vivem dentro da escola incomodando pelas janelas, não respeitam os professores. Eu não gosto nem de falar porque tem um monte de situação que chega a não ser exposta, a gente não pode falar, mas tem situação de alunos que acabam coagindo o outro a fazer determinadas coisas que eles não querem, etc. Se a gente permitir acaba desenvolvendo grupos organizados lá dentro, só que nós temos pessoas que tão acompanhando constantemente. A nossa diretora do matutino tá de olho em toda e qualquer manifestação de violência, qualquer foco de bagunça ela tá de olho, né?

A diretora da tarde também acompanha, mas ela acaba não conseguindo controlar, porque também são mais danados mesmo. (Professora Marta, 37 anos).

Em seguida, uma professora relata as violências que ocorrem na escola:

A violência existe, existe violência por parte deles, de alunos contra os professores, falta de respeito, eles provocam, desrespeitam, xingando... Eles não têm mais valores de respeito. A gente percebe isso por falta de atenção da família, porque eu sempre digo que nós somos reflexos do que a família nos produz. Então quantos chegam lá e aí tão cheios e acabam desabafando aquela violência com o colega, com os professores e isso a gente vê constantemente. (Professora Sandra, 40 anos)

Aparecem relatos, envergonhados, que demonstram o sentimento de fracasso institucional frente aos problemas enfrentados pelos alunos, dentre esses, as drogas ganham evidência:

E sem falar que tem a questão, que a gente não gosta de falar, mas é uma questão que a gente não deixa muito claro, mas é a droga, né? A gente acha que tem sempre alguém lá por dentro querendo espalhar, divulgar... só que eu não sei até que ponto a gente pode colocar isso aí né? Mas a violência existe, a gente tenta na medida do possível controlar. (Professora Edna, 35 anos).

O fenômeno do bullying também é apresentado como parte desse cenário:

A gente tem hoje aí uma denominação de bullying, que qualquer tipo de constrangimen-

to dentro de um ambiente escolar, é hoje conhecido com bullying. Então, tem a questão de apelidos, que isso você não pode evitar nunca, tem a questão de pessoas que se apropriam indevidamente de bens do outro, tem a questão de desrespeito mesmo, tem a questão da orientação sexual que as pessoas não respeitam o outro, e a gente tem que tá controlando. Então, existe muitos focos de violência dentro da escola, mas como grupos de educadores a gente tem que tentar sempre controlar. A gente espera que não tenha nenhuma consequência desagradável como existe em outros lugares, porque graças a Deus a gente ainda se considera no céu a respeito do tanta de coisa que estão [fazendo?] lá fora (Professora Isabel, 32 anos).

Em seguida, uma professora reflete sobre as causas da violência em espaço escolar:

Eu acho que a violência na escola é um reflexo da sociedade hoje. Porque se a gente tá numa sociedade violenta a escola não pode ser diferente. Eu acho também que isso é reflexo da família. Numa família bem estruturada o aluno, o cidadão onde ele chega é estruturado. Mas se ele vem de uma família desestruturada você vai ser desestruturado na sociedade e na família. Aqui nessa escola a gente tem uma diretora que tem muito pulso, e não deixa. Às vezes quando tem uma coisinha ela cobra logo, manda chamar os pais aí a violência não crece (Professora Rosa, 30 anos).

A entrada da droga na escola é apresentada assim por uma docente:

Tem alguns casos assim de jovens utilizando drogas, tem alguns jovens que já chegavam drogados. A gente sabia que eles usavam drogas, e não sabia quem trazia, sabíamos que en-

trava. E esses alunos esse ano eles evadiram. Estávamos trabalhando com o Conselho Tutelar e eles evadiram. A gente sabia que vinha gente de fora que vinha trazer drogas para a escola. Como os alunos que usavam drogas esse ano evadiram, esse ano a gente não tá vendo isso (Professora Selma, 30 anos).

Um professor evidencia a diferença entre o tipo de violência praticado por alunos em estabelecimentos educacionais urbanos e rurais:

Olha, o que eu percebo é que cada vez mais os alunos perderem o respeito pelos colegas e professores. Logo quando eu cheguei passei maus bocados, estranhei muito a diferença da zona urbana com da zona rural. Lógico que lá também tem a questão do lugar, mas não era com a intensidade que tem aqui, aqui os meninos escostam no outro e o outro já vira a mão, não espera nem pedir desculpa já vira e bate, é um tipo de violência exacerbada (Professora Gleide, 42 anos).

Em alguns depoimentos também são apresentados relatos de violências simbólicas:

Olha, eu mais vejo como violência no meu ambiente escolar não é a física, é a questão do preconceito, porque eu entendo como violência quando você não respeita o outro por possuir determinados caracteres ou por questões financeiras, entendo como uma violência no que diz respeito a vida humana e o cidadão (Professora Thais, 46 anos).

Em outro depoimento, outros tipos de relações e interações violentas entre agentes educacionais são evidenciados:

Existe entre alunos e funcionários; existem entre alunos e professores; existem todos os casos e também de alunos com a direção. Primeiro essas violências surgem de fofocas, assim, uma aluna pegou o namorado da outra e aí começa gerar aquilo e de três pessoas o problema vai gerando, gerando e vai dominando toda uma escola, porque muitas vezes o menino é de uma turma, a menina é da outra, a outra namorada é da outra e aí começa aquele choque entre aqueles alunos, e aí as salas deles vão tomando partido e de repente aquele tumulto domina toda uma escola e no dia que essas duas garotas se encontram e tem uma briga, aí viria uma guerra dentro da escola. E entre alunos funcionários, por exemplo, tem o horário de entrada e saída: o aluno quer sair a hora que ele quer e quer entrar a hora que ele quer se o funcionário vai reclamar aí começam as agressões. Entre alunos e docentes são alunos que também não gostam de ser cobrado o horário de entrar na sala de aula, são alunos que não gostam de entregar tarefas nas datas estabelecidas por professores – eles acham assim, que pode chegar qualquer dia e fazer teste, qualquer dia pode fazer prova, eles não respeitam o prazo da entrega de um atestado médico, eles acham que estando com o atestado médico qualquer dia ele pode chegar e entregar. E eles manifestam contra os professores xingando, é muito xingamento e difamação também (Professora Isabela, 39 anos).

Muitos docentes optam por um discurso genérico, sem grandes descrições sobre o fenômeno da violência escolar:

Eu acho que qualquer escola, seja pública ou particular, por abarcar um contingente de pessoa que cada um tem a sua vivência, então a gente sempre vai tá vivenciando em algum momento, seja uma violência verbal ou até uma pequena agressão que sempre reflete algo mais,

mas tem algum caso que a gente consegue visualizar. Existem brigas entre eles mesmos, o que eu mais percebo na sala que me incomoda é: os alunos... chegou agora lá um grupo de alunos do 6º ano todos desestruturados... são meninos pequenos assim que precisam de apoio e aí sabe surgem briguinhas assim constantes (Professora Rafaela 31 anos).

O discurso que culpabiliza a falta de estrutura familiar é quase um senso comum entre os professores, assim como o desejo, inconsciente ou não, de ser professor e psicólogo:

A escola com relação à violência é tranquila. Normal ter brigas com um aluno, outro. Ô 'pró', me bateu, e tal. Essa questão de infância mesmo. Mas a violência propriamente dita, graças a Deus não. Há uns meses atrás, o pai tirou a criança da instituição por ela ficar assim agressiva, mas como eu comento com as colegas da turma, a gente tem que considerar a criança que a gente tem, uma criança que a mãe é usuária, uma criança que é criada na rua, uma criança que apanha, que não acha um colo, não acha um carinho. Então ela chega na instituição, ela quer procurar isso. E às vezes eu vejo, por isso que eu quero fazer psicologia, eu vejo que essa criança procura, eu existo, eu tô aqui, eu tenho problemas. E ele quando conversava, ele chutava, ele batia no professor, ele batia nos colegas. Mas quando tinha o momento dele de calma, ele conversava, você chorava junto com a criança, porque você via a dor dela. Então assim, pra onde vai essa criança? Como vai ser essa criança no futuro? Então são dores, ser professor tem dores, é complicado. Então assim, essa criança saiu de lá, é um ato de violência, ela saiu, mas será que não existiam outros meios dessa criança permanecer lá e mudar a realidade dela? Mudar a realidade assim, pelo menos no contexto escolar. (Professor Claudio, 50 anos).

Alguns relatos expressam conflitos entre professores e pais:

Eu nunca vi um pai xingar a mim, não. Mas na escola eu já vi chamar o professor de vagabundo. Como eu comentei antes, uma mãe ameaçou uma colega, que ia pegar na rua de faca, é tanto que por ser amiga dessa mãe, eu ficava como mediadora entre a mãe e essa professora, até pra ela ir pro ponto, às vezes descíamos juntas, porque ela tinha medo. E hoje esse aluno é da minha sala, então eu procuro ter essa relação e continuar conversando, mesmo sabendo que essa mãe é muito desafortada (Professora Railda, 47 anos).

Outro dia mesmo teve uma boneca que a criança levou pra creche e as vezes somem os brinquedos, então na minha sala mesmo eu até conversei com alguns pais pra não levar brinquedo porque corre o risco de perder e depois pra gente dá conta –, comprar, porque tem que comprar, se sumir alguma coisa você tem que dar conta enquanto professor —, então eu conversei com ela pra não levar o brinquedo. Aí um dia levou uma boneca e deixou com o filho e disse que o brinquedo ficou sob minha responsabilidade, aí depois a boneca ficou no armário e a outro professora entregou a irmã, não, a tia do menino que foi levar aí disse que tinha entregue a ela. Ela quis ficar agressiva, mas depois eu conversei e aí ficamos em paz de novo, mas assim tem esses atos violentos de pai com professores, tem muito, muito, muito. A direção foi notificada dessa situação de violência, agora eu não sei se foi levado para a Secretaria de Educação (Professora Glenda, 35 anos).

Alguns professores encontram relação entre baixa renda e violência. Ademais, diferenciam a violência escolar que ocorre dá no turno diurno da que acontece no noturno:

No diurno a escola é totalmente tranquila, calma, harmoniosa e sossegada, já no turno noturno, que recebe uma clientela de baixa renda, que não é um fator determinante, mas acaba favorecendo para que os jovens se enveredem na marginalidade, nós temos alguns problemas.

Muito comum também o preconceito contra alunos provenientes de bairros considerados problemáticos. Os docentes costumam associar a violência no espaço escolar ao fator bairro de moradia dos alunos ou ao entorno em que a escola está situada:

Assim como pela manhã são alunos da zona rural a coisa é mais tranquila, mas a tarde são alunos da Catiara e aí é muita violência. E porque eles são vizinhos, aí já tem a briga que vem de fora e eles trazem para dentro da escola, aí eles começam a brigar. Eles agridem verbalmente os professores, agridem verbalmente os colegas, não respeitam a direção (Professora Joana, 24 anos).

Conflitos de incivildades são apresentados nos depoimentos dos professores:

Isso tá sendo assim um problema. Quando eu falo que me sinto impotente é nesse sentido, por causa da violência. Não só violência de aluno para com aluno, mas violência mesmo no sentido de desrespeito aos valores humanos. O professor mesmo, não tem mais aquele respeito em sala de aula, que deveria ter. Quando digo respeito não é aquela questão do aluno ter medo do professor não, mas nós somos obrigados a ouvir coisas, a ver coisas que não gostaríamos de ver. E ficamos sem ação, porque o menino é de menor, a escola não pode colocar para fora, ele tem o direito de estar na escola, aí vem o Estatuto da Criança e do Adolescente que dá um suporte a ele, o direito de

estar aqui e do jeito que ele está. Então nesse sentido da violência a gente se sente meio órfão, a gente não sabe a quem recorrer. As coisas que acontecem que a gente vê, mas a gente não pode também levar a diante porque a gente sabe que não vai dar em nada.

Abramovay (2002) apresenta os fatores endógenos e exógenos que contribuem para a reflexão sobre a violência escolar. Os exógenos interagem com questões de gênero (masculinidade e feminilidade), relações raciais (racismo, xenofobia), situações familiares (característica social das famílias), influência dos meios de comunicação e espaço social das escolas.

Segundo a autora, as variáveis endógenas são as seguintes: idade, série ou nível de escolaridades dos estudantes, as regras e disciplinas dos projetos pedagógicos das escolas, bem como o sistema de punição instituído, e por fim, o comportamento dos professores em relação aos alunos e no que tange à prática educacional em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à natureza do conhecimento temático, obtivemos dados sobre o cotidiano profissional, de alcance regional, junto a professores com vínculos contratuais distintos, de rede estadual, municipal e particular. As categorias analisadas evidenciaram que as escolhas profissionais decorrem de estratégias de ascensão social no interior de famílias pobres e estratégias de melhoria das condições de subsistência, quando considerados os professores com mais de 35 anos de idade. No caso dos professores mais novos, devido à coerção familiar e a falta de perspectivas profissionais mais desejadas.

No que tange às satisfações com a profissão, se expressam com a contribuição na formação de sujeitos, de suas novas visões de mundo, pelo reconhecimento – principalmente quando os alunos ocupam posições em profissões prestigiadas socialmente. No caso das insatisfações, estas decorrem, na maioria das vezes devido à violência no espaço escolar e à falta de perspectivas/ encantamento dos alunos com os estudos. Os sentidos da profissão estão ligados ao reconhecimento dos alunos pelo trabalho realizado e ao fato de serem agentes de transformação social e pessoal.

Quando inquiridos sobre as condições de trabalho, as docentes alegaram problemas no apoio pedagógico, no dia a dia do trabalho, bem como condições ergonômicas e ambientais inadequadas. Também foram relatadas a violência escolar e o número de alunos por turma como contribuintes para a percepção de que estas condições objetivas precisam melhorar.

Descobrimos muitas categorias que confirmam a seguinte tendência, no que diz respeito à docência enquanto trabalho e profissão: não escolha profissional, forte estigmatização social por exercer essa profissão, insatisfações materiais (ausência de piso e

falta de Plano de Cargos e Salários) e imateriais (desencanto dos jovens com a escolarização, violência escolar, pressão taylorista do trabalho, etc.).

Auscultando memórias, falas, depoimentos e reflexões, o sociólogo da educação acaba por elaborar um estudo em uma perspectiva clássica desta ciência: transformar um problema social em uma problemática sociológica (Mills); esperamos ter alcançado tal meta.

Evidenciamos o perfil das professoras da educação básica, considerando dados internacionais, nacionais, estaduais e territoriais. Em todas as bases consultadas, constatamos que a docência é uma profissão feminina. No que diz respeito à média de idade, varia ao contrastar as dimensões espaciais aludidas, mas encontra-se no intervalo de 35-45 anos. Quanto à auto declaração de cor, as informações nos permitem identificar o grande dilema da educação básica baiana, já que o percentual de ausência de declaração étnico-racial é o dobro do observado no país (51% par ao caso baiano e 25% para o caso brasileiro - INEP, 2013). Na comparação entre os territórios, um dado instigante: o mais negro, segundo o IBGE, a RMS, tendo Salvador como a mais importante cidade da região, é também onde os docentes menos declaram a sua cor (ou mais omitem).

Ao cotejarmos os dados sobre formação profissional e situação contratual, estes encontram-se aproximados dos nacionais. Contudo, existem relevantes desigualdades dentro do estado, nos territórios, conforme apresentamos no decorrer deste estudo. Basicamente contingente de formados em licenciatura como indicador de maior preparação para o exercício da docência foi encontrado mais no interior do que na capital, dentre outros.

Apresentamos as reflexões docentes sobre seu cotidiano político, evidenciando opiniões sobre o sindicato, a relação estabelecida com ele, acerca das principais pautas, lutas e

reivindicações. Também dados sobre relação com a instituição e órgão contratante e no que se refere ao processo de terceirização, bem como seus impactos no que diz respeito às interações entre os efetivos e temporários. As principais conclusões se referem à noção de uma relação distante com o Sindicato, principalmente em decorrência da partidarização da organização e da proximidade do órgão classista em relação ao governo, consideram o relacionamento ambíguo no que tange às instituições e órgãos contratantes.

No que concerne às relações entre os professores são reconhecidas as múltiplas estratificações internas estimuladas pelo processo de subcontratação. Por fim, sobre a temática da eleição direta consideram, na maioria das vezes, que se recobre de aspectos positivos se comparado aos processos de indicação política para a direção escolar, tão comuns em um passado recente.

Identificamos também que os professores percebem a religião na escola como uma atividade de caráter notadamente normativa e contribuinte na formação de princípios. Demonstram cautela no trato de questões religiosas. Quanto ao preconceito, processa-se quase um silêncio sobre discriminação de origem racial cometidos por professores, alunos ou outros agentes escolares. A temática do racismo escolar é um tabu entre os entrevistados. Acerca da lei 10.639, observamos que as iniciativas de valorização de uma prática que considere a história e cultura afro-brasileira nas escolas dependem da ação dos próprios docentes, mas também de formação continuada em história e cultura afro brasileira.

Sobre o preconceito de origem sexual, evidenciamos discursos provenientes de diversos agentes escolares: professores, diretores e alunos, que colocam no centro do debate como a sexualidade ainda é um tema tabu neste ambiente, vide a briga classificatória entre duas docentes sobre como os órgãos

sexuais aparecem nas ações educativas junto às crianças de uma creche. Daria, verdade seja dita, se este não fosse um texto de ciência, elementos para uma interessante crônica.

Como podemos identificar a partir dos relatos de docentes sobre a violência no espaço escolar, retroalimentam-se fatores externos e intrínsecos, visto que foi possível identificar, nos relatos, o processamento de violências físicas, simbólicas, psicológicas e linguísticas, com características fronteiriças entre essas tipologias – já que é de difícil isolamento e definição precisa se as violências obedecem a tipologias de um tipo ou de outro. Na temática da violência em espaço escolar, ajusta-se melhor para a compreensão das tipologias da violência a noção de dialética dos fatores internos e externos que auxiliam na compreensão das motivações, desenvolvimentos e existência do fenômeno.

Estudar a profissão docente foi uma empreitada que combinou dialeticamente o estudo do Outro mas também o estudo de mim. Como diz Hawlbacws “nunca estamos sós”, pois a memória e sempre socialmente construída assim como as lembranças, as experiências, as motivações e a nossa própria existência. Neste sentido, investigando as professoras descobrimos a nos mesmos como professores, nossos porquês, nossos como, nossa justificativa da escolha profissional, nossas memórias em sala de aula, nossas satisfações, nossas insatisfações, nossos direitos, deveres e compromissos éticos. Com esse trabalho tão bem definido como o ofício das interações humanas (TARDIF).

Como diz Merleau-Ponty, “o professor não é aquele que diz faça como eu, mas aquele que diz faça comigo”. Em alguns momentos nos inspiramos na poesia de Pessoa “pensar e estar doente dos olhos” e educar e acreditar na potencialidade de transformação dos educandos, de si, dos outros e do mundo. Ao elaborar este estudo nos idos de 2009 para compreender os sentidos subjetivos do trabalho docente na educação básica no

estado da Bahia, buscamos compreender o perfil dos professores, as questões da escolha profissional, as questões subjetivas vinculadas a escolha, satisfação e insatisfação vinculada à docência. Para isso, percorremos quatro territórios de identidade do estado da Bahia, algumas cidades, dezenas de bairros para entrevistar professoras e professores, regentes de classe sobre as suas experiências com a atividade educativa. Inquirimos também sobre cotidiano político no espaço intra e extra-escolar, visão dos contratantes das associações e sindicatos, da política no ambiente docente, sobre as lutas, protagonismos, direitos e também acerca dos fracassos.

Fazer pesquisa qualitativa e buscar como nos ensina Pollack uma conexão dialética entre as memórias, os esquecimentos e os silêncios captando falas, noções, representações, conhecimentos, mas também desconhecimentos dos entrevistados acerca da realidade que os afeta. Alguns são prolixos, outros monossilábicos, mas todas as entrevistadas compartilharam conosco suas experiências simbólicas, materiais e imateriais sobre o ofício que exercem. Estes dados foram apresentados neste livro.

Como todo estudo algumas questões relevantes merecem o aprofundamento em futuras investigações. A primeira refere-se ao silêncio étnico racial dos docentes do estado da Bahia, investigar as representações étnico raciais dos professores sobre si e sobre os outros, principalmente educandos e uma tarefa estratégica, visto que neste estudo metade das professoras de educação básica do estado da Bahia não declaram a sua cor. Então como pensam sobre a questão étnico racial? Qual seu valor no processo educativo? Qual a conexão entre profissão e racialização. Ou em outros termos, será que a profissão secundariza o processo identitário étnico racial? São questões que merecem um estudo a parte.

Questões sobre a saúde do trabalhador, principais doenças físicas, mentais, físico-mental mereceriam também um maior aprofundamento, já que fugiu ao escopo desse trabalho.

A formação dos professores merece um livro a parte, a inicial, a continuada, os desejos de especialização, as temáticas que fortaleceriam a regência de sala de aula, as políticas de formação de professores no estado, a valorização profissional decorrida destes processos, etc.

Por fim, uma investigação dos sentidos atribuídos ao trabalho em outros territórios de identidade do estado da Bahia.

Com afirma Sêneca, “no velejar mais importante que a velocidade e a direção”. Tomando de empréstimo essa noção considerada o caráter incompleto de todo o conhecimento, entregamos as leitoras e os leitores essa obra que buscou apresentar uma perspectiva que revelou a experiência com o simbólico, com os valores, com as subjetividades socialmente construídas, ouvidas, partilhadas, compreendidas e expostas neste livro que por hora entregamos. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALVES, Mariana Gaio; MARQUES, Ana Paula (orgs.). **Inserção profissional de graduados em Portugal**. (Re)configurações teóricas e empíricas, V.N. Famalicão, Edições Húmus, 2010

AMARAL, R, **Educar para a igualdade ou para a diversidade?** A socialização e valorização da negritude em famílias negras. Mimeo, 2003

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Adeus ao trabalho?**. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 155 p

BAKTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Reconstruindo as Minas e Planejando as Gerais: Os Engenheiros e a Constituição dos Grupos Sociais**. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, SP, 1993.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985. 247p.

BONELLI, M.G.; DONATONI, S. Os estudos sobre profissões nas ciências sociais brasileiras. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, p. 109-142, 1996.

BORGES, C. Movimento dos professores estaduais da Bahia: as

lutas dos anos 80. **CADERNO CRH**, v.10, n. 26, 1997.

BOURDIEU, P., e PASSERON, J. -C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, Lisboa, Vega. 1970

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J C: PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 11.684 de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial [República Federativa do Brasil] Brasília, 3 de junho de 2008.

BURKE, Peter (org.): *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, 360pp.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL, 2012. Disponível em Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12219&I>. Acessado em: 10 de abril de 2013.

CISNE, Mirla. Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista. **Temporalis**, 2014, v. 14, número 28.

CHARLOT, Bernard. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA**, v. 17, p. 17-31, 2008.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002

COULON. A. **A Condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CORBI, RAPHAEL BOTTURA; MENEZES-FILHO, NAÉRCIO AQUINO FILHO. Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil. **Revista de Economia Política**. Vol. 26, num. 04. PP. 518-536. Out-dez, 2006.

COSTA, A. A. A; CONCEIÇÃO, H. **As mulheres na Revolta dos Resignados: A Greve dos professores municipais em 1918**. Disponível em: <<http://www.orbis.ufba.br/artigo1.htm>>. Acessado em: 10 de junho de 2014

DA SILVA BODIÃO, Ivaldo; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 403-418, 2010.

DAL ROSSO, S.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. S. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto(1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

DIEESE. Educação Profissional na Bahia e territórios de identidade. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos: Salvador, 2012. 260 p.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto:Porto Editora, 1997.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. , v. 5, n. 6, p. 222-230, 1997.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAZZI, Rita de Cássia. **Noções de preconceito e de igualdade entre crianças**: a potencialidade do discurso relativizador. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, junho, 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

FORMOSINHO, João. **Ser professor na escola de massa** In: FORMOSINHO, J. (Org.) Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora Ltda., 2009.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 31, junho de 1996.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GATTI, B. A. BARRETO, ES de SÁ. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.294 p.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GODINHO, L.F.R. Relatório Parcial da Pesquisa “**Os sentidos atribuídos ao trabalho por docentes da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia**”. Fundação de apoio à pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). 2010.

GODINHO, L.F.R. Relatório Final da Pesquisa “**Os sentidos atribuídos ao trabalho por docentes da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia**”. Fundação de apoio à pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada. 4^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GORZ. André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 203p

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2^a ed. São Paulo: Centauro, 2013

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992.

HELLIWELL, John F., LAYARD, Richard, e SACHS, Jeffrey D. **Introducion. World Happiness Report**, New York: Earth Institute, Columbia University, 2012.

HELLIWELL, John F. e WANG, Shun. **World Happiness**: trends, explanations and distribution. World Happiness Report, New York: Earth Institute, Columbia University, 2013.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cad.Pagu** [online]. 2002, n.17-18, pp.139-156

HUGHES, Everett C. 1958. “Work and the Self” in Men and Their Work. The Free Press, Glencoe, IL: pp. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas/ Teaching in large classes: challenges and perspectives

LAYARD, Richard, CLARK, Andrew, e SENIK, Claudia. “**The causes of happiness and misery**“. In: World Happiness Report, New York: Earth Institute, Columbia University, 2012.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias** 14(29): 152-174, 2012 Apr.42-55.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.7-21

MARX, K; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª. Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

KARL, Marx. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MELO, S. D. G. Trabalho docente e organização sindical em Minas Gerais. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 93-110, abr./jun. 2013.

NEVES, Mary Yale R.; SILVA, Edith Seligman. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 6, N. 1, 1º Semestre de 2006.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade**. Problemas estruturais e Perspectivas para o Futuro da "Sociedade do Trabalho". Vol I, A Crise. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006

OLIVEIRA, D A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.** (spe1): 17-35, ND. 2010

PALAZÓN MAYORAL, María Rosa. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. In A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2007. Campus Virtual. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em fevereiro de 2013 as 11:00

PARSONS, Talcott - **Las profesiones y la estructura social** in: Parsons, T, *Ensayos de Teoria Sociológica*, B. Aires. Paidós, 1967

PINHO, Osmundo. **Só Se Vê na Bahia: A Imagem Típica e a Imagem Crítica do Pelourinho AfroBaiano** In: Brasil: Um País de Negros? ed.Rio de Janeiro : Pallas, 1999, p. 87-112.

RIBEIRO, C. A C.. **Quem é mais feliz no Brasil?**, 2013. Mimeo.

RODRIGUES, Maria de Lurdes - **Sociologia das Profissões**, Celta, Portugal (Oeiras), 1997.

RUIZ, Antônio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), maio 2007.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo**, v. 27, n 1, jan./jun. 2001.

SANTOS, João Bosco Feitosa dos. **O avesso da maldição do Gênesis: a saga de quem não tem trabalho**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **A questão da mulher na perspectiva socialista**. Lutas Sociais, São Paulo, n.27, p.82-100, 2o sem. 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/v7pcuvsZ/Adolfo_Sanchez_Vzquez_-_Convit.html> acesso em marco de 2013, às 21 horas.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472 p.SCIELO. www.scielo.org. Acesso em 10 de jan. 2013

SILVA, José Carlos de Araújo **O ensino mútuo e o ensino simultâneo na Província da Bahia: cotidiano e trabalho docente**. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). História da educação na Bahia. Salvador: Arcádia. p. 51-78 2008.

SOARES, S.; BELTRÃO, KaizôIwakami, BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; FERRÃO, Maria Eugénia. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras** Ipea; Ford Foundation, 2005, 202 p.

Sousa, I. C. S. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: :as normalistas em Feira de Santana, Bahia-1925/45., Ano de Obtenção: 1999

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**. Trabalho, dominação e resistência. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991

SPOSITO, M, P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Teaching and Learning International Survey - TALIS (2013)

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, Edgard Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3v.

VAILLANT, Denise. **Construção da profissão docente na América Latina**: tendências, temas e debates. PREAL. Documento nº 31, 2004. Disponível em <www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=PrealPublicaciones/PREALdocumentos/&Archivo=Preal_Doc31.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2014

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, (Edição Antônio Flávio Pierce).

SOBRE O AUTOR



Luis Flávio Reis Godinho

Realizou Pós Doutorado em trabalho docente, desigualdades sociais e territoriais, no PPGSA- IFCS-UFRJ (2014), Doutorado em Sociologia - PPGS-UFPB (2008), Mestrado em Ciências Sociais - PPGCS-UFBA (2003) e Licenciatura/ Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2000). Atualmente é professor Associado I do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais e do Mestrado em Educação do Campo, todos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia do trabalho, dos movimentos sociais e da educação, investigando os seguintes temas: trabalho e educação; estigma, racismo e educação, profissão docente e movimentos sociais e educação.

“Sentidos do Trabalho Docente traz uma escrita rigorosa e amorosa dedicada a todos os profissionais da educação. A escuta sensível do pesquisador é multiplicada nos depoimentos/relatos escritos na íntegra e que confere protagonismo aos participantes. Por isso o considero um livro partilha.

Tendo como coluna basilar a experiência de ser professora e professor, este livro revela a vida concreta dos profissionais da educação básica de quatro territórios de identidade da Bahia, Região Metropolitana de Salvador (RMS), Recôncavo, Médio Rio de Contas (MRC) e Vale do Jiquiriçá (VJ), oferecendo visibilidade a questões subjetivas, sociais políticas e culturais que constitui a natureza do trabalho docente”.

Rosana Soares



Editora UFRB

ISBN 978-85-5971-083-0

