

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: MESTRADO

CLAUDIA RIBEIRO KÖHLER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A VIDA E O TRABALHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:
um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/RS**

PORTO ALEGRE
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: MESTRADO

CLAUDIA RIBEIRO KÖHLER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A VIDA E O TRABALHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:
um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

PORTO ALEGRE

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: MESTRADO

CLAUDIA RIBEIRO KÖHLER

A VIDA E O TRABALHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES:
um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/RS

Porto Alegre, 09 de maio de 2006.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

Prof. Dra. Marlene Ribeiro
(Professora da FAGED)

Prof. Dra. Magda Maria Colao
(Professora da UCS)

Prof. Dra. Maria Rosa Fontebasso
(Professora da UERGS)

Esclarecimento

Essa Dissertação está sendo desenvolvida na perspectiva da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, coordenada pela Profª Drª Marlene Ribeiro.

A temática dessa dissertação não limita seu estudo na direção única de uma comunidade ou mesmo região, mas se vê, também, ocupada com um estudo que possa contemplar outros lugares que não seja somente sua área de abrangência, enquanto realização da pesquisa ou realização da vivência pesquisada. Ela está sendo concebida dentro da temática mais ampla e geral de “formação de Professores no Mercosul/Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”.

Coordenador da Temática Geral

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS

Vice-Coordenadora

Profª. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

A escola burguesa é um molde que prepara para a fábrica e os escritórios, um instituto de treino para a prisão assalariada [...].

(MARX; ENGELS, 2004, p. 37).

RESUMO

O estudo sobre a vida e o trabalho profissional dos professores que desenvolveram sua prática pedagógica no ano de 2005, no Colégio Estadual Jacob Arnt, município de Bom Retiro do sul/RS, aborda como os principais aspectos da vida e do trabalho profissional desse grupo de professores se desenvolveram no contexto municipal, estadual e nacional, de que forma estão relacionados com as políticas educacionais brasileiras e como ocorreu o desenvolvimento das contradições no trabalho profissional desses professores, especialmente aquelas que se relacionam à formação e desempenho profissional.

Esse é um estudo de caso que é a análise de um fenômeno em profundidade e sua natureza é qualitativa, com uma abordagem com base teórica no materialismo histórico e dialético e na economia política.

Os objetivos propostos nesse estudo se referem ao conhecimento dos principais aspectos da vida e do trabalho profissional dos professores que desenvolveram sua prática pedagógica no CEJA – BRS/RS, no ano de 2005, do desenvolvimento histórico desses aspectos, de sua relação com a legislação educacional e do desenvolvimento das contradições que se manifestam no trabalho profissional desses professores, especialmente aquelas relacionadas à formação e desempenho profissional; também está estabelecido, como segundo objetivo, trazer novos elementos para o debate sobre esse tema contribuindo para a melhoria de alguns aspectos da vida e do trabalho profissional dos professores.

A hipótese principal que orientou o trabalho se refere ao condicionamento do trabalho profissional dos professores pela economia, considerando que o movimento histórico possibilita que na escola exista espaço onde outras formas de trabalho possam ser gestadas.

O estudo permitiu perceber o professor comprometido com o ser humano, mas, através de um processo de trabalho, sobre o qual ele não tem controle e que é necessário à reprodução do modo de produção capitalista, e da legitimação no espaço da escola da cultura própria a esse processo, o professor coloca seu trabalho e seu conhecimento a serviço do capitalismo. Mas o trabalho do professor tem possibilidade de ser transformador, pois o movimento histórico do qual surge o condicionamento traz também possibilidades de transformação.

RESUMEN

El estudio sobre la vida y el trabajo profesional de los profesores que desarrollaron su práctica pedagógica en el año de 2005, en el Colégio Estadual Jacob Arnt, municipio de Bom Retiro do Sul/RS, aborda como los principales aspectos de la vida y del trabajo profesional de ese grupo de profesores se desarrollaron en el contexto municipal, estadual y nacional de que manera están relacionados con las políticas educacionales brasileñas y como ocurrió el desarrollo de las contradicciones en el trabajo profesional de esos profesores, especialmente aquéllas que se relacionan a la formación y desempeño profesional.

Ese es un estudio de caso que es la análisis de un fenómeno en profundidad y su naturaleza es cualitativa, con un abordaje con base teórica en el materialismo histórico y dialéctico y en la economía política.

Los objetivos propuestos en ese estudio se refieren al conocimiento de los principales aspectos de la vida y del trabajo profesional de los profesores que desarrollaron su práctica pedagógica en el CEJA – BRS/RS, en el año de 2005, del desarrollo histórico de esos aspectos, de su relación con la legislación educacional y del desarrollo de las contradicciones que se manifiestan en el trabajo profesional de esos profesores, especialmente aquéllas relacionadas a la formación y desempeño profesional; también está establecido, como según objetivo, traer nuevos elementos para el debate sobre ese tema contribuyendo para la mejora de algunos aspectos de la vida y del trabajo profesional de los profesores.

La hipótesis principal que orientó el trabajo se refiere al condicionamiento del trabajo profesional de los profesores por la economía, considerando que el movimiento histórico posibilita que en la escuela exista espacio donde otras formas de trabajo puedan ser concebidas.

El estudio permitió percibir el profesor comprometido con el ser humano, pero, por medio de un proceso de trabajo, sobre lo cual él no tiene control y que es necesario la reproducción de modo de producción capitalista, y de la legitimación en el espacio de la escuela de la cultura propia a ese proceso, el profesor pone su trabajo y su conocimiento a servicio del capitalismo. Pero el trabajo del profesor tiene posibilidad de ser transformador, pues el movimiento histórico del cual surge el condicionamiento trae también posibilidades de transformación.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
1. O TRABALHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	14
1.1 O Colégio Estadual Jacob Arnt.....	29
1.2 O professor no contexto educacional de Bom Retiro do Sul/RS.....	36
1.3 Uma nova perspectiva na formação de professores.....	74
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	80
3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE TRABALHARAM NO ANO DE 2005 NO CEJA – BRS/RS, NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO QUE OS FORMOU.....	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
APÊNDICES.....	140
Apêndice A – O município de Bom Retiro do Sul.....	141
Apêndice B - A Rede Municipal de Ensino de Bom Retiro do Sul/RS.....	146
ANEXOS.....	148
Anexo A – Dados do Município de Bom Retiro do Sul/RS.....	149
Anexo B – Fundamentos Legais.....	151

APRESENTAÇÃO

A centralidade do processo de pesquisa que organizo nessa dissertação é a vida e o trabalho profissional dos professores.

Minha inquietação se referia a um fenômeno espiritual: a insatisfação dos professores com relação a alguns aspectos de sua vida e de seu trabalho profissional. Insatisfação que muitas vezes é expressa, é materializada, na linguagem ou em ações. Não trabalhei com esse fenômeno espiritual, que está na consciência, nem com expressões lingüísticas ou ações, que o expressam. A inquietação que sentia me levou ao estudo da vida e do trabalho profissional dos professores no espaço onde ele se desenvolve, onde interagem diversos elementos que considero geradores da insatisfação presente na categoria do magistério.

A situação problema que organizei e sobre a qual desenvolvi minhas reflexões se refere aos principais aspectos da vida e do trabalho profissional dos professores que trabalharam no ano de 2005 no Colégio Estadual Jacob Arnt, município de Bom Retiro do Sul - RS, como eles se desenvolveram no contexto do município, estado e país, como se relacionam com as políticas educacionais brasileiras e como se desenvolvem as contradições na vida e no trabalho profissional desses professores, especialmente aquelas relacionadas à formação e desempenho profissional.

Através do estudo que apresento busquei atender dois objetivos. O primeiro se refere ao conhecimento dos principais aspectos da vida e do trabalho profissional dos professores que trabalharam no CEJA – BRS/RS, no ano de 2005, do desenvolvimento histórico desses aspectos, de sua relação com a legislação educacional e o desenvolvimento das contradições que se manifestam na vida e no trabalho profissional desses professores, especialmente aquelas relacionadas à formação e desempenho profissional. Pretendo também, como segundo objetivo, trazer novos elementos para o

debate sobre esse tema contribuindo para a melhoria de alguns aspectos da vida e do trabalho profissional dos professores.

A hipótese que serviu como fio condutor de meu trabalho se refere: O trabalho dos professores é condicionado pela economia, mas o movimento histórico possibilita que na escola exista espaço onde outras formas de trabalho possam ser gestadas.

Marx traz presente em sua obra que os trabalhadores, não estando satisfeitos com seu processo de trabalho, devem conhecer esse processo para transformá-lo. Na perspectiva de conhecer a vida e o trabalho profissional de um grupo de professores e, dessa forma, o processo de trabalho desses professores, desenvolvi essa pesquisa*. Para isso estudei a vida profissional dos professores que trabalharam no ano de 2005 no Colégio Estadual Jacob Arnt, município de Bom Retiro do Sul/RS, escola onde também desenvolvo minha prática pedagógica, meu trabalho. Com certeza a vivência do processo que estudei me fez também colocar no texto aspectos da minha subjetividade. Embora tenha mantido durante esse percurso o distanciamento necessário a uma ação de pesquisa, não deixarão de estar presentes nessa dissertação angústias, medos, esperanças, frustrações, alegrias vivenciadas no cotidiano do trabalho. Não ficará implícita também a indignação que como professora vivencio no cotidiano de um processo de trabalho que aliena, poda, restringe a ação e o pensamento. Quando digo que não ficará implícita é porque me coloquei em todos os momentos do texto, explicitamente como integrante de um grupo que faz parte de uma categoria profissional que busca constantemente sua identidade.

A proximidade com meu objeto de pesquisa levou a algumas definições sobre a escrita do texto. A primeira se refere ao uso do plural. As análises aqui apresentadas não

* A pesquisa com os professores do CEJA – BRS/RS foi realizada no 2º semestre de 2005. Foi aplicado um questionário semi-aberto a todos os professores e realizada entrevista semi-estruturada com os nove professores selecionados na amostra. A análise de documentos foi utilizada como auxiliar no processo de análise das respostas dos questionários e das entrevistas com os professores e documentos relacionados ao tema em estudo. A população foi os professores que trabalharam no ano de 2005 no CEJA – BRS/RS. A amostra foi de 09 professores e como critério foi adotada a antiguidade no magistério: menos de 10 anos; mais de 10 e menos de 20 anos; mais de vinte anos.

podem assumir o caráter individual porque foram por mim sistematizadas, mas sua organização e reorganização foram feitas no cotidiano do trabalho na escola e no diálogo constante com os colegas do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS e com nosso orientador. A segunda opção foi não dedicar um capítulo exclusivo para análise de currículos, observações e entrevistas. Como buscava estudar o desenvolvimento do fenômeno material evidenciando suas contradições e possibilidades, entendi que a análise dos elementos que foram fornecidos durante a investigação deveria estar presente no todo do texto evidenciando a sua totalidade. Outra decisão que precisa ser evidenciada é o uso do plural masculino para designar uma categoria constituída, em sua maioria, por mulheres. Relutei bastante para tomar essa decisão, mas acredito que no decorrer do texto trago elementos que possibilitam uma abordagem sobre a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sobre o papel de organizadora do espaço doméstico que é atribuído historicamente às mulheres.

Esse estudo é de natureza qualitativa*, com uma abordagem materialista dialética do fenômeno material estudado. Não busco estabelecer generalizações e sim generalidades, o que é característico da pesquisa qualitativa. Minha intencionalidade está voltada para a identificação do que é mais comum, do que aparece com mais frequência, posso dizer, do que aparece como uma tendência do grupo estudado.

No capítulo um abordo a compreensão sobre a vida e o trabalho profissional, seguida da descrição do espaço onde os professores a desenvolvem que nesse caso é o Colégio Estadual Jacob Arnt, localizado no município de Bom Retiro do Sul/RS. Encerro o capítulo com uma abordagem do professor no contexto histórico de Bom Retiro do Sul/RS.

Nesse capítulo será facilmente identificado um olhar mais voltado para a formação e o desempenho do professor, relacionados ao seu processo de trabalho. A análise histórica desenvolvida permite verificar que em 1930, ocorreu no município de Bom Retiro do Sul o rompimento definitivo com a forma de docência autônoma. Até então

* Além disso é um estudo de caso que é a análise de um fenômeno em profundidade.

ainda existiam, no município, professores que desenvolviam um processo de trabalho semelhante ao do artesão. Naquele ano, foi instalado o primeiro grupo escolar no município. A partir daí o processo de trabalho autônomo que, gradativamente vinha sendo substituído pelo processo de trabalho caracterizado pelo trabalho coletivo, foi rompido.

O capítulo dois, voltado à formação de professores, e o capítulo três, sobre a prática pedagógica dos professores no contexto da legislação nacional, permitem visualizar que vivemos um novo período de mudanças. Podemos até considerar o ano de 1930, um pouco tardio para a transição anterior, mas devemos lembrar que no Brasil a mudança do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial se consolidou nesse período. Atualmente percebemos que as mudanças que o atual contexto exige não se efetivarão rapidamente no município. Atribuo esse fato as atuais relações de produção que ainda não exigem novas atribuições dos trabalhadores, embora já comecem a se fazer presentes em alguns elementos da forma de gestão das empresas.

O processo de trabalho do professor se difere do processo de trabalho do operário, mas o processo de trabalho do professor é, de maneira geral, uma preparação para o trabalho na empresa porque ambos se desenvolvem na mesma organização de sociedade, a capitalista. Isso está implícito na legislação educacional brasileira: a Lei 5692/71 está sustentada em um processo de trabalho rígido que não exige criatividade e sim repetição. As mudanças no mundo do trabalho levaram à modificação da legislação educacional e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional direciona para a flexibilidade, rompe com conteúdos pré-definidos e hierarquizados e apresenta as escolas como o útero onde é gestado o novo trabalhador: criativo, pensante, que toma decisões, age, avalia, revê ações, que é levado ao esgotamento na perspectiva de assumir como seus os objetivos da empresa. Em contradição a essa organização está o informal, chamado por autores, como Paul Willis, de cultura contra-escolar. O informal dispõe de meios próprios para apropriação do processo de trabalho. Embora se apresente ligado à cultura do chão de fábrica, acreditamos que o espaço

informal nas escolas e a contra-cultura que aí se desenvolve pode ser uma das contradições importantes para a superação da atual organização da escola.

Nas considerações finais (capítulo quatro) retomo as contradições identificadas no decorrer desse estudo e busco sistematizar alguns elementos importantes a uma prática pedagógica transformadora. Reforço meu propósito de provocar os professores no sentido de conhecerem e refletirem sobre os processos de trabalho, aquele vivenciado atualmente no Colégio Estadual Jacob Arnt e aquele que se apresenta na forma da Lei 9394/96 e buscar nas contradições desses processos de trabalho a superação das práticas pedagógicas oficiais. Enfatizo que a escola não é meramente reprodutora. Ela é o espaço onde o novo pode ser gestado. Quando me refiro ao novo, lembro Marx quando diz que a burguesia construiu “[...] maravilhas maiores que as pirâmides egípcias, os aquedutos romanos e as catedrais góticas. Conduziu expedições que tiram o brilho das grandes migrações e das cruzadas”¹. A burguesia fez maravilhas para si e os trabalhadores precisam se apoderar dessas maravilhas, se a escola é o local e, talvez, o único local, onde parte dessa apropriação se dá, é preciso ocupar espaços, e trabalhar nas contradições do sistema atual para fazer educação para nós trabalhadores e para nossos filhos.

Destaco ainda os apêndices e anexos que são subsídios a quem deseja aprofundar alguns aspectos da legislação e do município onde desenvolvi essa pesquisa, auxiliando a perceber que a forma de trabalho coletivo nas empresas, o assistencialismo e a aparente impotência diante das relações de mercado levam a população de Bom Retiro do Sul a aninhar-se no colo de administrações municipais que, indiferentes ao potencial natural de recursos do município, se entregam e entregam sua população nos braços das empresas privadas do setor calçadista, o qual oferece, não direi a única perspectiva de trabalho, mas aquela que responde por mais de 50% dos empregos no município.

¹ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO, Ademar. **Teoria da Organização Política**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2005. P.83 – 125, p. 88.

1. O TRABALHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Realizar um estudo de caso a partir de categorias organizadas no século XIX pode parecer estranho, nesse início do século XXI onde está em evidência a cultura do descartável. A rapidez dos avanços tecnológicos torna rapidamente os produtos ultrapassados, alguns já no momento de sua aquisição, gerando novas necessidades de consumo. A relação entre as pessoas e a realidade pode ser percebida como uma relação de consumo da própria realidade: trabalhar para poder consumir. A facilidade de consumir, através de pagamento em pequenas parcelas nas quais está embutido grande percentual de juros torna fácil o consumo de algo que até ser pago já não serve mais porque novo produto foi lançado e para consumi-lo nova necessidade foi gerada pelo mercado.

Porém esse novo momento, repleto de novas necessidades, valores culturais, identidades, se analisado além das percepções imediatas, faz parte de um processo de desenvolvimento de um modo de produção que passa por metamorfoses necessárias à sua sobrevivência, mas que não rompem com a lógica desse modo de produção. Lembremos Marx e Engels quando mencionam, no Manifesto do Partido Comunista, que o período em que a burguesia está no poder se distingue dos períodos anteriores pela “[...] transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes [...]”².

As categorias do materialismo histórico e dialético e da economia política foram elaboradas por Marx para analisar o modo de produção capitalista. Vivendo os professores, como as demais pessoas, em uma sociedade onde a hegemonia pertence a esse modo de produção compreendemos as categorias citadas não como

² MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO. Teoria da Organização Política. Ibidem, p. 88.

pertencentes à outra época, mas como um caminho metodológico que nos permite conhecer a organização capitalista em seus diferentes estágios, de maneira especial o estágio atual.

A sociedade organizada de forma capitalista tem como uma de suas leis específicas à lei da mais-valia^{*}, uma relação particular entre aquele que produz e aquele que se apropria do produto, portanto uma relação de classe; uma relação entre aqueles que vendem sua força de trabalho e aqueles que compram essa força de trabalho e que também são os possuidores dos meios de produção. Temos nessa relação à subordinação do trabalho, uma relação de poder que nos permite compreender a essência da produção capitalista: “[...] uma relação social e o produto da luta de classes [...]”³. A abordagem a partir das categorias do materialismo histórico e dialético e da economia política não se resume a uma abordagem econômica, mas é uma abordagem que considera o processo de produção como uma relação social.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx já mencionava que aquilo que as pessoas são coincide com o que elas produzem e com o como produzem. Ao se referir às condições materiais nas quais os indivíduos produzem, Marx salienta o condicionamento ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção ao qual estamos sujeitos. Segundo Marx, a produção da vida material é o primeiro ato histórico e continua sendo produzido dia após dia para que a vida seja mantida. Com a reprodução da vida vão sendo criadas novas necessidades, novas relações e também outras formas de satisfazer essas necessidades. Temos a história, sendo feita dia-a-dia, por homens e mulheres, dentro das condições materiais de cada momento histórico.

^{*}A mais-valia é a apropriação de excedentes e no capitalismo a relação entre apropriadores e produtores não é uma relação de servidão ou de dominação política. No capitalismo o Estado assume a força de coerção e também de sustentação da propriedade capitalista, essa sustentação pode ser percebida na condução que o Estado assume com relação aos conflitos de classe quando esses ultrapassam o espaço da produção e chegam às ruas. Citemos o aparato policial que reprimiu os atos públicos realizados por trabalhadores em educação durante a recente greve de março de 2006.

³WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 31.

As condições materiais de cada período histórico precisam ser analisadas numa relação de classes. Essas condições não são as mesmas para todos, há aqueles que tem a sua disposição os meios para a produção material de sua existência e aqueles que tem na sua força de trabalho o meio de sobrevivência. “A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe [...] ao mesmo tempo dos meios para a produção espiritual [...]”⁴ a isso acrescentasse o domínio que a produção de idéias, as quais estão submetidos, de maneira geral, os que não possuem os meios de produção, oferece.

Não nos deteremos a abordar os diferentes modos de produção, apenas mencionamos que cada um tem uma lógica sistêmica própria e que a nós, nesse momento, interessa estudar o trabalho de um grupo de professores no contexto capitalista atual. Nossa intenção também não é o estudo exaustivo do modo de produção capitalista, o qual consideramos um fenômeno social, mas a compreensão de seu funcionamento para que possamos compreender o trabalho do professor a partir de uma base terrena, como uma atividade prática pertencente a uma determinada organização social.

O processo de trabalho ocorre independente da estrutura social, mas nós nos detivemos, como já foi evidenciado, a pensá-lo no contexto do modo de produção capitalista, no qual o ser humano vende sua força de trabalho no mercado.

“Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.”⁵ O ser humano age para transformar os recursos da natureza de forma a que esses venham a lhe servir.

Marx (1982) concebe que no processo de trabalho existem três elementos que são: o próprio trabalho, a ação destinada a um fim; o objeto de trabalho, a matéria que é transformada; e os meios de trabalho.

⁴ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Avante, 1981, p. 59.

⁵ MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant’ Anna. 8. ed. São Paulo – SP: DIFEL, 1982, Livro 1, vol 1, p. 202.

De acordo com o desenvolvimento do processo de trabalho, vão sendo desenvolvidos os meios de trabalho. Marx menciona: “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz”⁶. Continua dizendo que os meios de trabalho “[...] servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho”⁷. Lembremos que também fazem parte dos meios de trabalho, além dos instrumentos, os canais, rios, estradas, a própria terra, prédios de fábricas.

Antes de realizar uma atividade o ser humano a planeja, ele a desenvolve mentalmente e depois desencadeia um processo de ações para obter o produto desejado. “O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades através da mudança de forma [...]”⁸ e o trabalho que foi empreendido está incorporado ao produto, ao objeto criado.

Marx (1982) menciona que os meios e objetos de trabalho são considerados, do ponto de vista do resultado, meios de produção. Sobre o trabalho a ele se refere como sendo trabalho produtivo, na perspectiva do processo de trabalho, mas não na perspectiva do processo de produção capitalista que é o que veremos a seguir.

Quando o trabalho é desenvolvido para o capitalista esse é o dono da força de trabalho e também do produto. “Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho”⁹. O processo de trabalho para o capitalista envolve coisas das quais ele se apropriou: meios de trabalho, objeto de trabalho e a força de trabalho de outro ser humano. Tudo é mercadoria, o que a natureza e o que o ser humano oferece. Nesse sentido o processo de trabalho na organização capitalista se relaciona ao valor-de-uso ter valor-de-troca, ser uma mercadoria com valor superior as mercadorias que foram usadas em sua produção. O

⁶ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, idem, p. 204.

⁷ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, ibidem, p. 204.

⁸ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, idem, p. 205.

⁹ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, idem, p. 210.

processo de trabalho para o capitalismo precisa produzir valor-de-troca, mercadorias para vender.

No processo de produzir valor-de-uso, a atividade “[...] é considerada qualitativamente, em sua espécie particular, segundo seu objetivo e conteúdo”¹⁰. Já no processo de produzir valor o processo de trabalho é considerado apenas no aspecto quantitativo. “Só importa o tempo que o trabalhador leva para executar a operação ou o período durante o qual a fôrça de trabalho é gasta utilmente”¹¹. As mercadorias também são consideradas na perspectiva de “quantidades determinadas de trabalho materializado”¹². Sobre o trabalho: “Contido nos meios de produção ou acrescentado pela fôrça de trabalho, só se computa o trabalho de acôrdo com sua duração, em horas, dias etc”¹³.

Lembremos novamente que a forma capitalista de produzir mercadorias envolve uma unidade entre o processo de trabalho e o processo de produzir mais-valia.

Nesse sentido concordamos com Benedito Neto (1989), quando defende que:

[...] o processo de valorização é dominante, o processo de trabalho é subordinado. Em consequência, são as determinações da valorização do capital que explicam as mudanças operadas no processo de trabalho dentro da sociedade capitalista. Estas mudanças não são outra coisa senão o ajustamento das bases técnicas da produção às determinações da lei de valorização [...].¹⁴

Isso aconteceu, por exemplo, quando a base técnica da manufatura não mais deu conta daquilo que a produção necessitava para ser realizada. Foi atingido um grau de desenvolvimento que exigiu outra base técnica.

¹⁰ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, idem, p. 220.

¹¹ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, ibidem, p. 220.

¹² MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, ibidem, p. 220.

¹³ MARX, Karl. O Capital. Livro 1, vol. 1, ibidem, p. 220.

¹⁴ NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. Marx, Taylor, Ford. São Paulo – SP: Brasiliense, 1989, p. 23.

Quando Marx menciona as diferenças da maquinaria e dos instrumentos dos trabalhadores no período da manufatura com relação às mudanças que se seguiram, aborda uma mudança de processo de trabalho. O trabalhador deixa de ser aquele que manipula o instrumento de trabalho, que age sobre o objeto e passa a ser aquele que vigia a atividade, a ação da máquina e também aquele que zela pela máquina. Assim, o trabalho deixa de ser o elemento dominante do processo de produção.

Temos uma nova época, o velho dando lugar ao novo, mas mantendo tudo que o antigo estágio capitalista tem e que possa servir ao novo momento. Esse período é caracterizado por novos meios de trabalho e por novas relações de trabalho.

Na manufatura o trabalho manual é à base de tudo, independente da complexidade do trabalho, ele depende do trabalhador, de sua habilidade, segurança, agilidade e utilização dos instrumentos de trabalho. Nessa perspectiva o capital é dependente do trabalho do ser humano, do trabalho vivo.

Diante da dependência do capitalista com relação ao trabalhador o passo seria mudar a base técnica do processo de trabalho, especialmente no que se refere à produção de máquinas*.

Daniel Santos nos auxilia na visualização desse processo de desenvolvimento quando sintetiza as mudanças da base tecnológica dos processos de produção:

A primeira revolução industrial recobre o período de mais de setenta anos (1760-1830), sendo impulsionadas pela invenção do tear mecanizado e da máquina a vapor. A segunda revolução industrial, iniciada no final do século XIX, se caracterizou pelo surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química. A terceira revolução industrial, cujo impacto vem se fazendo sentir, a partir das últimas décadas, vem sendo marcada pela

*Castles e Wüstenberg (1982), salientam a relação entre produção e educação. Mencionam que as primeiras iniciativas de escolas para filhos de trabalhadores surgiu pela necessidade de manter esse grupo sob controle e evitar iniciativas de auto-educação da classe trabalhadora. Depois houve o início da educação técnica, crescimento das faculdades, especialmente de ciências. Posteriormente houve a intensificação da educação técnica e científica, seguida da preocupação, que é percebida atualmente, de não formar para uma ocupação especial.

microeletrônica, robótica e informática, genética e biotecnologia, entre outras constantes inovações.¹⁵

A primeira revolução industrial passou a exigir dos trabalhadores especialização e fragmentação. Nesse período a ciência ainda pode ser considerada uma propriedade social, ela ainda não havia sido dominada pelo capitalismo. A revolução técnico-científica começou nas últimas décadas do século XIX, depois da primeira revolução industrial. Não desmerecemos as contribuições da ciência para essa revolução, mas lembramos, além do que já foi mencionado sobre a ciência ainda não estar naquele período sob o domínio do capitalismo, que “[...] a técnica desenvolveu-se antes e como um requisito prévio para a ciência”¹⁶. Cabe salientar a intenção de diferenciar especialização técnica e conhecimento científico. “Assim, em contraste com a prática moderna, a ciência não tomou sistematicamente a dianteira da indústria, mas freqüentemente ficou para trás das artes industriais e surgiu delas.”¹⁷

Aprofundemos um pouco mais a ciência como propriedade social:

A ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. A história de sua conversão da esfera dos amadores, ‘filósofos’, latoeiros e pesquisadores de conhecimento para seu estado atual altamente organizado e prodigamente financiado é amplamente a história de sua incorporação às firmas capitalistas e organizações subsidiárias. A princípio a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios etc. com o imenso excedente do produto social que ou pertence diretamente a ele ou que o capitalista dispõe como um domínio total na forma de rendas de tributos. Um esforço social antigamente relativamente livre é integrado na produção e no mercado.¹⁸

¹⁵ SANTOS, Daniel Marcos. **Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional: um estudo da fundação Liberato Salzano**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2002, 97 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002, p. 13.

¹⁶ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 138.

¹⁷ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Ibidem, p. 138.

¹⁸ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Ibidem, p. 138.

Em um estágio mais adiantado do capitalismo, segunda revolução industrial, ainda na perspectiva de romper com a dependência do capitalista em relação ao trabalhador, a ênfase foi posta no gerenciamento e na organização. Podemos citar, nas últimas décadas do século XIX, o movimento de gerência científica, ao qual o nome de Taylor está ligado como seu precursor, mas segundo Braverman (1987), Taylor apenas organizou uma tendência do pensamento já existente.

Está implícito em nossa abordagem, mas é importante ressaltar que o trabalho de Taylor não está voltado para o ser humano, mas para o melhor desenvolvimento do capitalismo industrial. “Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital”.¹⁹ Taylor busca desenvolver uma maneira de melhor controlar o trabalho, obtendo maior produtividade.

Os princípios de Taylor podem ser assim expressos:

O primeiro se refere à *dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores*. Sobre esse princípio Braverman (1987), menciona a independência do processo de trabalho com relação ao ofício, tradição e conhecimento dos trabalhadores. “[...] deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais.”²⁰

Nas palavras de Taylor esse princípio é assim expresso: “À gerência é atribuída [...] a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classifica-los, tabula-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas [...]”²¹.

¹⁹ BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Idem, p. 83.

²⁰ BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Idem, p.103.

²¹ TAYLOR, Frederick W. Princípios de Administração Científica. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990, p. 40.

O segundo princípio se refere a separar a concepção da execução. Braverman (1987) menciona que se a unidade concepção e execução for mantida o trabalhador executará sua função em ritmo próprio e não na perspectiva do capitalismo, também relaciona esse princípio ao fato de que não é interessante para o capitalista que o trabalhador desenvolva e aperfeiçoe métodos, pois esses se tornariam segredos dos trabalhadores e não estariam a serviço da gerência. Está evidente nesse princípio a divisão do trabalho: “[...] um tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho.”²²

O terceiro princípio está relacionado à utilização do monopólio do conhecimento para controle de cada fase do processo de trabalho e de seu modo de execução.

A idéia de tarefa é, quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realiza-la. E o trabalho planejado adiantadamente, constitui, desse modo, tarefa que precisa ser desempenhada [...], não somente pelo operário, mas também, em quase todos os casos, pelo esforço conjunto do operário e da direção. Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução.²³

Os princípios de Taylor, como ele próprio menciona em seu livro *Princípios de Administração Científica*, podem ser utilizados com diversos tipos de trabalhadores e, em diferentes atividades. Eles nos parecem familiares e até poderíamos fazer um *pastiche* de estilo e de idéias das citações anteriores:

O professor assume a função de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi elaborado e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas, ou sendo mais atual poderíamos acrescentar a orientação do Banco Mundial a respeito do trabalho com o livro didático feito por especialistas, já que é pressuposto pelos organismos internacionais que muitos professores não reúnem condições de simplificar o conhecimento e transmiti-lo aos alunos.

²² TAYLOR, Frederick W. *Princípios de Administração Científica*. Idem, p. 41.

²³ TAYLOR, Frederick W. *Princípios de Administração Científica*. Idem, p. 42.

Continuaríamos utilizando as palavras de Taylor assim: Todo trabalho de planejamento das políticas educacionais e de currículos deve estar afastado do professor sendo desenvolvido por especialistas.

E finalizaríamos dizendo que o mais proeminente elemento da escola atual seja a noção de tarefa. O trabalho de todo aluno é inteiramente planejado pelo professor pelo menos com um dia de antecedência, e cada aluno recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados para realizar o trabalho. Lembremos da antiga história da flor mimeografada em uma folha branca e que deveria ser pintada de vermelho. Salientamos que a tarefa especifica não apenas o que deve ser feito, mas também o tempo exato permitido para isso. Ao professor consiste preparar as tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos e avaliá-las na condição de produto. Esse princípio de Taylor lembra a orientação de elaboração dos planos de aula que fez parte da formação de muitos professores que atualmente trabalham no CEJA - BRS/RS.

Podemos dizer que:

[...] o taylorismo caracteriza-se como uma forma avançada de controle do capital (com o objetivo de elevar a produtividade do trabalho) sobre processos de trabalho nos quais o capital dependia da habilidade do trabalhador, seja em funções simples ou complexas. De que forma? *Através do controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, ou seja, do controle (necessariamente despótico) de todos os passos do trabalho vivo.*²⁴

Outro processo de trabalho a ser considerado é o fordismo que pode ser entendido como um aperfeiçoamento do taylorismo. Enquanto o taylorismo “[...] procurava administrar a forma de execução de cada trabalho individual, o fordismo realiza isso de forma coletiva, ou seja, a administração pelo capital da forma de execução das tarefas individuais se dá de uma forma coletiva, pela via da esteira”²⁵.

²⁴ NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. Marx, Taylor, Ford. Op. cit., p. 33 – 34.

²⁵ NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. Marx, Taylor, Ford. Idem, p. 36.

Mas o controle do trabalho vivo, através da divisão da concepção e da execução do trabalho, de forma individual ou coletiva, passou a ser considerado um entrave ao desenvolvimento das forças produtivas e no contexto específico das empresas da Toyota, no Japão foi iniciada a substituição dos processos de trabalho rígidos por processos flexíveis. Estamos nos referindo ao toyotismo, uma forma de organizar o processo de trabalho que se transformou em um modelo de gestão, podendo ser considerado como uma estratégia capitalista frente à crise de 1970, quando começou a ser adotado pelos países desenvolvidos seguidos dos países em desenvolvimento, ou algumas de suas técnicas combinadas com os processos de trabalho desenvolvidos até então.

Caracteriza o toyotismo:

[...] suas técnicas (just-in-time, kanban, andon, polivalência e autonomia, CCQs), por uma relação salarial individualizada (emprego vitalício, salário-antiguidade, sindicato-empresa, bônus de aposentadoria aos 55 anos), por um número mínimo de trabalhadores estáveis, além do trabalho precário, parcial, temporário. Caracteriza-se, também, pelo controle centralizado de rede horizontalizada e hierarquizada de fornecedores.²⁶

O envolvimento do trabalhador nos objetivos da empresa aparece como uma estratégia que aparentemente horizontaliza as relações e esvazia a luta de classes. Nessa nova relação, os sindicatos também são direcionados para os interesses das empresas, levando-se em consideração que a redução de trabalhadores estáveis reduziu o número de trabalhadores sindicalizados, diminuindo significativamente a base dos sindicatos.

Em empresas instaladas em Bom Retiro do Sul/RS, podemos perceber a introdução de algumas técnicas desse modelo de gestão, especialmente relacionadas à terceirização, ao controle das empresas subordinadas, ao trabalho realizado de acordo com a demanda, “conforme pedidos”, o que leva a dispensas não remuneradas e não pagamento de horas extras que são organizadas em banco de horas e, ao exemplo de

²⁶ OLIVEIRA, Eurenice de. **Toyotismo no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 204.

todo o Brasil, dos empregos temporários, da rotatividade, do número mínimo de trabalhadores efetivos, da flexibilização dos direitos trabalhistas.

De forma breve podemos dizer que o toyotismo é a forma mais atual de exploração do trabalho alheio, de levar ao esgotamento o trabalhador, através de trabalhar sem estoque, conforme a demanda do mercado, de seu envolvimento na resolução de problemas, de sugestões para melhorar a produtividade e reduzir gastos, mesmo que essas alternativas levem outro trabalhador ao desemprego.

Voltemos ao desempenho do professor, que consideramos parte importante do nosso objeto de pesquisa, podemos dizer que ele acontece no processo de trabalho que é um processo coletivo e que faz parte de um todo organizado para que se realize uma sociedade em sua forma capitalista.

O jogo de palavras que fizemos anteriormente não se realiza como coincidência, nem queremos abordar o processo de trabalho do professor como algo que apenas se aproxima e se distingue do processo de trabalho de outras categorias. Esse processo específico no qual estamos nos detendo, por ser parte importante da vida profissional dos professores, tem relação com outros processos de trabalho e também certa autonomia, mas ele é um processo ligado a um projeto maior de sociedade. As políticas públicas para a educação fazem parte de um todo formado por diferentes setores que articulados apresentam as condições concretas para a realização de um projeto capitalista de sociedade, um projeto a serviço da classe dominante.

Nessa rede que sustenta o capitalismo estamos estudando a vida de um grupo de professores que, como já mencionamos, tem em seu currículo de formação, também uma parte importante de sua vida profissional.

Uma análise histórica nos permite encontrar a origem dos currículos de formação fundamentada no modo de produção capitalista. Nesse sentido podemos dizer que, de maneira geral, o currículo de todos os profissionais tem a mesma fundamentação.

A formação profissional está orientada pelas necessidades e interesses próprios a determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de cada época. O currículo de formação de professores, pensado nessa perspectiva, precisa ser visto no contexto histórico dado que as políticas educacionais estão inseridas organicamente em projetos de governo que articulam diferentes áreas que dão forma ao Estado. A educação não pode ser pensada isoladamente. É preciso que os professores conheçam o modelo de Estado ao qual estão servindo e para qual modelo econômico estão formando seus alunos.

Pensando no processo de trabalho do professor necessitamos conhecer também a proposta pedagógica* que orienta o trabalho desses professores.

Da forma como se apresenta a proposta pedagógica do Colégio Estadual Jacob Arnt – BRS/RS, percebemos que existe ênfase na relação do conhecimento com as necessidades da comunidade local, porém esse conhecimento está voltado para valores morais, espirituais, sociais e culturais, objetivando a formação da consciência para discernimento do que é certo e errado.

Uma concepção idealista onde o princípio espiritual é reconhecido como primeiro está presente no processo pedagógico da escola. Citamos o Idealismo Objetivo o qual considera como base da existência o espírito absoluto. Triviños (1987) menciona que o Idealismo Objetivo “se encontra dando apoio às idéias que constituem os princípios básicos das religiões”²⁷. Essas idéias são claramente percebidas num contato inicial com a rotina do CEJA – BRS/RS numa contradição com a proposta de escola laica.

Entendemos, nessa concepção que nos é apresentada inicialmente, como a escola estando afastada da esfera da produção, portanto, desvinculada dos problemas sociais.

* Durante a realização desse estudo não tivemos conhecimento de orientações específicas da Secretaria de Estado da Educação relacionadas à organização ou reorganização da proposta pedagógica das escolas da rede pública estadual.

²⁷ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 20.

Buscamos em Manacorda (1991) elementos para aprofundar essa reflexão. O autor menciona o caráter histórico da escola lembrando que as classes produtivas não conheceram uma instituição que se destinasse à educação de seus filhos:

De maneira geral, aliás, a escola, como local específico para a educação dos jovens, nasce nas cortes dos primeiros estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Nilo e se difunde pelas ilhas do Mediterrâneo e, dali, para a Grécia e Roma, desenvolvendo-se, com diversas diferenciações históricas, a partir das instituições de educação no interior da família (e, ainda desta vez, é óbvio também, e até mais do que ocorre com a escola, o emprego desta palavra é anacrônico; designa, de maneira alusiva, uma instituição que muito pouco tem a ver com a família concreta; refere-se mais ao conjunto da propriedade – natural, animal e humana – do *pater* ou patrão). Uma família em que a divisão do trabalho cria a figura social da ama (feminina ou masculina, como no Egito, ou, como é, manifestamente, Fênix para Aquiles, em Homero e é esta a primeira figura histórica de educador.²⁸

O autor menciona que as primeiras escolas públicas surgem da “[...] educação confiada no interior da ‘família’ a educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (...) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes”²⁹. Manacorda continua, enfatizando a divisão do trabalho no interior das classes dominantes que condiciona o caráter da escola: “[...] escola de cultura para os ‘pensadores de classe’, seus ‘ideólogos ativos’ [...] e, por outro lado, como ginásios ou tribunas onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar”³⁰. Mas, independente de seu caráter, a estrutura da escola era voltada para a formação das classes dominantes da época.

Manacorda (1991), aborda que a perspectiva de educação dos filhos da classe produtiva surgiu com a revolução industrial. Dessa educação se ocuparia o estado. “O característico nesse processo é que a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas [...] às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos.”³¹ Continua dizendo que isso se dá, especialmente, pela: “[...] necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou

²⁸ MANACORDA. Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo – SP: Cortez, 1991, p.116 – 117.

²⁹ MANACORDA. Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Ibidem, p. 117.

³⁰ MANACORDA. Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Ibidem, p. 117.

³¹ MANACORDA. Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Idem, p. 121.

sagradas, da ciência que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo”³².

Como podemos perceber, a escola é uma instituição com uma história que antecede a organização capitalista. Podemos dizer que ela se co-relaciona com o modo de produção no qual está inserida, está relacionada, mas mantém certa autonomia. Nos referimos a autonomia porque a consideramos independente das relações de produção, mas relacionada a elas porque as legitima e contribui com a sua reprodução.

Esses elementos históricos nos auxiliam a compreender uma contradição importante que se desenvolve no interior do CEJA – BRS/RS. Na proposta pedagógica está explícita uma concepção idealista e nas falas cotidianas dos professores do Colégio Estadual Jacob Arnt é apontada uma realidade que tem nos aspectos econômicos, sociais e políticos maior referência aos problemas vivenciados atualmente na escola. Como já percebemos pela análise até aqui desenvolvida, a proposta pedagógica da escola não dá ênfase às categorias econômica, social e política, mas as contradições presentes no processo de desenvolvimento das forças produtivas explicitam como diz Triviños (1987) a necessidade de darmos maior ênfase aos estudos de natureza sociológica, tendo em vista que nossos problemas, enquanto América Latina, são essencialmente sociais, econômicos e políticos.

Isso lembra uma tarde em que alunos brincavam de cabo de guerra. Um jogo em que dois grupos distintos puxam, cada um, uma das extremidades de uma corda. Metaforicamente estava ali, de um lado, a escola arraigada a um conteúdo idealista. De outro a realidade atual desafiando a organização da escola.

Essa contradição presente no interior da escola pode ser vista como um potencial que nos instiga a repensar o conhecimento que está sendo organizado e reorganizado na escola. Esse conteúdo idealista ao qual nos referimos está a serviço de quem? Que

³² MANACORDA. Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Idem, p. 122.

relações sociais estão sendo sustentadas por essa proposta? Que conhecimentos estão sendo necessários aos grupos que não detém o poder econômico?

1.1. O COLÉGIO ESTADUAL JACOB ARNT

Vamos conhecer mais detalhadamente o contexto onde os professores os quais estamos estudando a vida e o trabalho profissional desenvolvem sua prática pedagógica.

O Colégio Estadual Jacob Arnt – BRS/RS é uma escola de educação básica, localizada no município de Bom Retiro do Sul, região do Vale do Taquari, estado do Rio Grande do Sul.

A escola funcionava, no ano de sua criação, 1960, em um anexo ao Grupo Escolar Otávio Augusto de Farias. Embora nesse mesmo ano ocorrera a mudança para o novo prédio e a posse da primeira diretora, a escola continuava subordinada a direção do Grupo Escolar Otávio Augusto de Farias.

Em 06 de janeiro de 1961, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul o decreto de criação do Grupo Escolar de Subúrbios que em 1967 passou a ser denominado Grupo Escolar Jacob Arnt. No ano de 1969 através do Decreto de Reclassificação, nº 19818, o grupo escolar passou a integrar a Rede Escolar Primária da Zona Suburbana. Em 1980, passa a ser Escola Estadual Jacob Arnt – 1ª a 5ª série e em 1981 foi autorizado o funcionamento da 6ª série do então 1º grau. No ano de 1982, através de Portaria de Autorização, é previsto o funcionamento da 7ª e 8ª séries e a designação, a partir de 1983, passa a ser Escola Estadual de 1º Grau Jacob Arnt. Ainda em 1983 foi autorizado o funcionamento da classe de Educação Especial e, em 1984, a autorização foi para o funcionamento da classe de Jardim de Infância. A designação da

escola passou a ser Escola Estadual de 1º e 2º Graus Jacob Arnt, a partir do ano de 1988 e o Ensino Médio, na época 2º grau, foi autorizado em 1989. Através da Resolução 243/2000, Diário Oficial de 20 de abril de 2000, a escola passou para a designação de Colégio Estadual Jacob Arnt.

Foi característico, até o ano de 1969, direções da escola com curto mandato, alguns não chegando ao período de um ano. A partir de 1969, ocorre o contrário. Mandatos extensos, de até 18 anos.

Durante 36 anos, os diretores da escola foram indicados. Somente em 1996 ocorreu eleição para direção das escolas estaduais, no Rio Grande do Sul. Esses dez anos (1996–2006) são caracterizados, no Colégio Estadual Jacob Arnt, por reeleição consecutiva de praticamente a mesma equipe diretiva.

Atualmente estão lotados no Colégio Estadual Jacob Arnt, 58 professores. Trabalhamos com esse referencial. Não consideramos variável como matrícula no Tesouro do Estado, pois alguns professores possuem duas matrículas sendo considerados para fins administrativos como dois professores, ou duas funções docentes. Lembro também que existem professores que possuem convocação, ou seja, trabalham horas além do período determinado em seu contrato de trabalho.

Dos 58 professores do CEJA – BRS/RS, 23 são contratados e 35 efetivos concursados.

Desse universo, um professor trabalha com Educação Infantil e um com Educação Especial, nove com as séries iniciais do Ensino Fundamental, 33 com as séries finais do Ensino Fundamental e 36 com o Ensino Médio. Como pode ser facilmente percebido essa classificação não é excludente, temos professores que desempenham funções docentes nos três níveis de ensino, mas em nosso estudo são considerados apenas como um professor.

Verifiquei, no decorrer do estudo que a habilitação dos professores dessa escola é diferenciada da habilitação dos professores da rede municipal de Bom Retiro do Sul/RS.

Os professores com habilitação no Ensino Médio com formação pedagógica (Curso Normal) totalizam seis professores e representam, aproximadamente, 11% dos professores da escola. Esse dado está abaixo da média do país e da rede municipal de Bom Retiro do Sul/RS, onde o percentual de professores que possuem apenas o curso normal está em torno de 35%.

Há um professor que interrompeu o curso de Ensino Superior o que totaliza um percentual aproximado de 2% dos professores da escola.

Cursando o Ensino Superior temos 15 professores, num percentual aproximado de 25% dos professores.

Com habilitação no Ensino Superior, temos trinta e seis professores o que significa um percentual de aproximadamente 62% dos professores. Destes professores, oito, 23%, tem especialização em sua área de atuação, sendo que um desses professores está cursando Mestrado em Educação. Entre os professores com Ensino Superior, ainda temos onze professores cursando especialização, num percentual aproximado de 31% dos professores com a graduação completa.

Esses dados apontam, que nos anos de 2005/2006, teremos, dos 58 professores do CEJA – BRS/RS, dezenove, 33%, com especialização voltada para a área da educação.

Com relação aos funcionários, estão lotados no CEJA 17 funcionários estaduais, efetivos concursados que atuam na merenda escolar, em serviços gerais, serviços administrativos e monitoria. Há também uma funcionária, contratada pelo Círculo de Pais e Mestres, que atua junto ao bar da escola.

Em fevereiro de 2005, havia uma estimativa de matrícula inicial de 1218 estudantes. Desses, 15 na Educação Infantil, seis na Educação Especial, 627 no Ensino Fundamental e 570 no Ensino Médio.

Os estudantes atendidos com merenda escolar totalizam 648 alunos.

Com relação à estrutura física a escola dispõe de 18 salas de aula, uma sala de professores, cinco salas do setor administrativo, uma sala de Coordenação Pedagógica, uma sala de Orientação Educacional, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma quadra de esportes aberta, um ginásio de esportes e uma biblioteca.

Dados do Censo Escolar de 2003 e 2004 referentes ao movimento e rendimento escolar dos alunos do Colégio Estadual Jacob Arnt podem ser verificados nos quadros abaixo:

QUADRO 01 – Movimento e Rendimento Escolar no Ensino Fundamental

ANO ALUNOS MATRICULADOS	TRANSFERIDOS	EVADIDOS	REPROVADOS	APROVADOS	APROVADOS COM PROGRESSÃO PARCIAL
2003 689	35	12	81	467	94
2004 646	35	-	134	398	79

QUADRO 02 – Movimento e Rendimento Escolar no Ensino Médio

ANO ALUNOS MATRICULADOS	TRANSFERIDOS	EVADIDOS	REPROVADOS	APROVADOS	APROVADOS COM PROGRESSÃO PARCIAL
2003 590	92	56	53	336	53
2004 578	37	91	95	294	61

Os dados do Censo Escolar apontam que o Colégio Estadual Jacob Arnt teve, no ano de 2003, no ensino fundamental um índice de reprovação de aproximadamente 12% e um índice de alunos aprovados com progressão parcial* em torno de 14%. No ensino médio esse índice é de 9% de reprovação e o mesmo percentual de alunos aprovados com progressão parcial. No ano de 2004 os dados indicam um maior número de alunos reprovados. No ensino fundamental a reprovação foi de 21% e a aprovação, mediante progressão parcial, foi de 12%. No ensino médio, no ano de 2004, o índice de reprovação foi de aproximadamente 16% e o índice de alunos aprovados com progressão parcial chegou a 11%.

Considerando os índices de evasão escolar e de reprovação podemos dizer que o fracasso escolar no Colégio Estadual Jacob Arnt no ano de 2003, no ensino fundamental, foi de 14%, índice que, se não houvesse a progressão parcial, subiria para 28%. Em 2004 o fracasso escolar no ensino fundamental foi de 21% que somado aos alunos que aprovaram com progressão parcial chegaria a 33%. No ensino médio, o fracasso escolar, em 2003, foi de 18% que chegaria, não fossem as aprovações

* Na progressão parcial os alunos avançam na série, mas tem atendimento especial em até duas disciplinas nas quais não foram aprovados.

mediante progressão parcial, a 27%. Em 2004 o fracasso escolar no ensino médio representou 32%, se não existisse progressão parcial esse índice subiria para 43%.

Apresentamos uma análise quantitativa a respeito do fracasso escolar no CEJA – BRS/RS, prosseguimos com a análise feita por professores, a partir de suas percepções sobre a progressão parcial.

A primeira análise se refere à progressão parcial como um momento específico onde, numa concepção de conhecimento linear, o aluno tenha a oportunidade de trabalhar alguma lacuna que tenha ficado no “processo de aquisição de conhecimento”.

Outra colocação feita por professores se refere a um comparativo entre a rede municipal e a rede estadual. Nas escolas municipais, onde não existe a progressão parcial, os professores mencionam que a aprovação dos alunos tem como um dos elementos motivadores, as verbas do FUNDEF. Já na rede estadual, especificamente no CEJA – BRS/RS, onde trabalham os professores entrevistados, a progressão parcial é vista, por alguns professores, como uma forma de mascarar o real fracasso escolar. Essa percepção dos professores é comprovada pela análise dos quadros anteriores e pela preocupação recente da administração municipal com relação a redução de verbas recebidas pelo município motivada pelos índices de fracasso escolar na rede municipal.

A questão do fracasso escolar, segundo os professores entrevistados, passa pela concepção de avaliação de cada professor, pela linguagem, tanto do professor, como dos livros didáticos, por encontros periódicos entre professores, as chamadas reuniões semanais, previstas na jornada de trabalho do quadro efetivo do magistério público estadual, e que devem estar voltadas para questões do processo ensino aprendizagem. A estrutura da escola também é elemento citado como algo ultrapassado, especialmente frente às facilidades que as novas tecnologias oferecem e também o imediatismo do mundo atual. Atualmente, diz uma professora, os alunos querem algo para hoje.

E continua:

E a escola é assim, o processo da escola e o resultado que a escola te oferece ele é longo. Então, às vezes eles nem conseguem perceber isso ou se dar conta de que o que a escola te oferece é muito longe. Para que a escola te oferece o 1º grau? Para tu ires para o 2º grau. Oferece o 2º grau para tu ires para a faculdade, mesmo que isso nem vá acontecer. Talvez o que os alunos trazem desta negação do conhecimento da escola seja isso. Que a escola precisa trazer alguma coisa que seja pra vida deles, pro hoje, não pro amanhã, pra agora [...] Mas fica ruim pra escola se organizar.³³

Exemplificando com a conhecida frase “Os alunos não querem nada com nada”, uma professora questiona o que é o nada. Sua reflexão se desenvolve no sentido de que a escola está, de certa forma, adormecida. A realidade está em constante movimento e talvez só percebamos isso, enquanto professores, quando a tartaruga passar por aquela que deveria ser a lebre. Essa reflexão também é trazida por outra professora que aponta a reprodução do conhecimento como algo a ser superado e traz a escuta do aluno como referência para um novo trabalho pedagógico.

Isso é reforçado por outra professora:

O fracasso escolar muitas vezes está onde você não consegue alcançar o interesse do aluno, onde você não consegue atingir o grau de entendimento deste aluno, então uma das maiores preocupações que eu tenho comigo é esta questão do fracasso escolar, da evasão porque não existe aluno que não aprenda, não existe aluno que não possa garantir o seu sucesso dentro da escola, só existem maneiras diferentes de conseguir esse sucesso e quando nosso aluno fica evadido nós deixamos de proporcionar este grau de sucesso que ele poderia alcançar.³⁴

Em 1990, realizamos pesquisa³⁵ sobre o fracasso escolar envolvendo professores de 1ª série do ensino fundamental, do município de Bom Retiro do Sul. Nessa pesquisa os professores foram questionados sobre as principais causas do fracasso escolar.

³³ Entrevista 06, p. 18.

³⁴ Entrevista 05, p. 03.

³⁵ KÖHLER, Claudia Ribeiro. **O fracasso escolar na 1ª série do 1º grau das escolas municipais de Bom Retiro do Sul**. Santa Cruz do Sul: FISC, 1990 – Faculdade de Educação, Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. Monografia, 73p. Datilografado.

Constatamos que foram evidenciados aspectos extra-escolares o que aponta a responsabilização do aluno e da família pelo fracasso escolar. Atualmente os professores entrevistados trazem a responsabilidade pelo fracasso escolar para o interior da escola: avaliação, linguagem, relação professor e aluno, formação continuada do professor, estrutura da escola. Não iremos aprofundar as mudanças de concepção que ocorreram entre os entrevistados de 1990 e do ano de 2005, mas chamamos atenção para o fato de que não há, em nenhuma das pesquisas, referência, pelos entrevistados, ao fracasso escolar no contexto da sociedade capitalista, na perspectiva de responsabilização do estado capitalista pela atual situação da escola e também pela situação de opressão dos professores.

1.2. O PROFESSOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE BOM RETIRO DO SUL/RS

O município de Bom Retiro do Sul/RS tem sistema de ensino próprio criado pela Lei Municipal 2317/2001. A rede municipal de educação* conta atualmente com três escolas de Educação Infantil e oito escolas de Ensino Fundamental, sendo que, apenas duas escolas, oferecem todas as séries do Ensino Fundamental: uma na zona urbana e outra na zona rural.

A rede pública estadual, no município de Bom Retiro do Sul, é formada por uma escola de educação básica, duas escolas de ensino fundamental, sendo que uma delas oferece também educação infantil e quatro escolas que oferecem as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essas escolas estão sob a coordenação da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no município de Estrela/RS.

* Ver apêndice B.

Também existe no município uma escola cenequista** que oferece ensino médio na modalidade jovens e adultos.

Não chegamos a essa organização de escolas de maneira espontânea. Ela é fruto do desenvolvimento histórico do município que ocorreu em circunstâncias relacionadas com as políticas de desenvolvimento do estado e país. Municípios pequenos, algumas vezes geograficamente isolados, que não é o caso de Bom Retiro do Sul/RS, parecem, muitas vezes, ter organização política, econômica e social que se desenvolve independente do contexto geral, mas quando analisadas as leis específicas fazem parte de um todo organizado por leis gerais que direcionam o desenvolvimento local.

A realidade que apresentamos representa o espaço no qual os professores possuem possibilidade de desenvolver sua prática pedagógica. Mas existem professores que organizam novas possibilidades de trabalho. Em Bom Retiro do Sul, devido à demanda de alfabetização de jovens e adultos e a inexistência de políticas públicas que dêem conta dessa necessidade, uma professora encontrou como alternativa abrir uma turma de alfabetização de jovens e adultos, através do projeto Todas as Letras** da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Essa ação, que no contexto do município parece ser isolada, está desencadeando um movimento no sentido de provocar a rede pública a assumir o espaço que ficou vago após o encerramento das atividades do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (MOVA/RS).

Compreendemos essa organização de trabalho como algo que acontece nas contradições do sistema, como algo que ultrapassa a realidade colocada por Bravermann (1987)* de que o professor é empregado pelo capital e afiliados. Não discordamos, como será evidenciado em outro momento, da colocação de Bravermann (1987), nem iremos entrar no debate sobre as centrais de trabalhadores as quais não podem ser mencionadas como estando a serviço dos trabalhadores sem uma análise

** Essa escola está encerrando suas atividades no ano de 2006.

** Não faremos uma abordagem sobre o projeto, nem sobre sua organização, pois essa não é a centralidade desse trabalho. Apenas nos limitamos a convidar o leitor a uma reflexão sobre a diferença de enfoque político entre um projeto e um movimento de alfabetização.

* Ver página 56.

crítica da relação entre elas, os capitalistas e o poder que governa o Estado, nossa intenção é mencionar as possibilidades de trabalho que existem fora da rede oficial de ensino, seja ela pública ou privada. Possibilidade que no município de Bom Retiro do Sul/RS se realiza através de um espaço de educação organizado a partir dos trabalhadores o que abre caminho para pesquisas futuras sobre outras possibilidades que se realizam, em outros espaços e que podem ser referências para os professores que buscam novas perspectivas de desenvolvimento de seu trabalho.

Vejamos como aconteceu o desenvolvimento do município de Bom Retiro do Sul/RS desde sua colonização até os dias de hoje. Voltamos no tempo e encontramos a povoação das terras onde hoje está localizado o município de Bom Retiro do Sul/RS ligada com o início da propriedade privada da terra no Rio Grande do Sul.

Hessel (2006), em uma coletânea de artigos (em fase de elaboração) menciona que em 1800, João da Silva Ribeiro Lima, português, proprietário de escravos, mas que não possuía terras recebeu uma concessão de terra que se localizava onde hoje está localizado o município de Bom Retiro do Sul.

Continua dizendo:

E em 1804 João da Silva Barbosa, em petição dirigida ao Governador da Capitania, Paulo José da Silva Gama; solicitou a concessão de uns campos para neles se estabelecer com criação de gado ao norte das terras de Manuel da Silva Jorge.

Por essa época ou pouco depois, Manuel Alves dos Reis Louzada, 1º Barão de Guaíba e natural do Rio de Janeiro, tornou-se rico proprietário das fazendas da Conceição, do Pinhal e da Pedreira, tendo nesta a sua 'casa grande', em sobrado hoje ainda parcialmente de pé.

As terras mesmo, onde se assenta a cidade, devem ter pertencido a João da Silva Ribeiro Lima, passando hoje por sucessão a Antônio Israel Ribeiro (pai) [...]³⁷.

A citação anterior nos mostra que o processo de colonização das terras, onde hoje está localizado o município de Bom Retiro do Sul -RS, ocorreu através de Sesmarias, uma

³⁷ HESSEL, Lothar. Bom Retiro do Sul. O Taquariense, Taquari, 15 de março de 1980. In: -----. **Bom Retiro do Sul**. 2006, p. 15 - 16.

concessão de terras através da qual a pessoa que recebe a terra, o sesmeiro, passa a ter domínio sobre uma área de terra que varia entre 10 mil hectares ou mais. Eis o nascimento da propriedade privada da terra que originou as estâncias do Rio Grande do Sul através da doação governamental de terras onde estão presentes também os elementos jurídicos da posse dessas terras.

Como vimos o município de Bom Retiro do Sul/RS nasceu sob os olhos da classe dos possuidores e a história que nos contaram é a história escrita por essa classe. As influências dos grupos dominantes não ficaram nesse momento da história, elas estão presentes como veremos em toda a história do município, desde a dependência do povo ao grande senhor que a lenda conta delimitou seu território de acordo com a resistência do seu cavalo, saiu do rio galopando e enquanto o animal teve vida ele expandia seus limites, até os dias de hoje, onde a dependência das classes dominadas permanece na submissão ao trabalho assalariado, na extorsão da mais-valia.

Buscamos contar essa história a partir da luta de classes, analisando o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de cada época, mas sabemos dos limites, sempre ouvimos a história dos homens ilustres, mas conhecemos a história das mulheres que lutaram, em geral, no anonimato. Nos contaram a história dos heróis, mas não fica esquecida a resistência dos oprimidos.

A história que nos contaram é a do “poder ficcional alimentado por João* [que] impregnou o sangue dos descendentes [...]”³⁸, a história que vivemos é a da terra que “[...] diluiu-se nas enchentes do Tibiquari”³⁹. E nós que história pretendemos contar?

Pretendemos contar a história que traz no seu desenvolvimento as relações entre o político e o econômico. No início da colonização de Bom Retiro do Sul a extração da mais-valia se dava por fatores extra-econômicos, por relações de obrigação para com

* Sesmeiro

³⁸ KÖHLER, Claudia. Origens. In BRASIL, Luiz Antonio de Assis (org.). **Contos de Oficina 16**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1996. P. 25 –26, p. 26.

³⁹ KÖHLER, Claudia. Origens. In BRASIL, Luiz Antonio de Assis (org.). **Contos de Oficina 16**. Ibidem, p. 26.

os proprietários das fazendas e não podemos esquecer do trabalho escravo. Embora nesse período histórico as relações capitalistas, nas quais a extorsão da mais-valia se dá por meios econômicos sejam hegemônicas, podemos considerar esse momento particular do município de Bom Retiro do Sul como uma contingência, uma forma de apropriação do trabalho alheio que se difere das características do modo de produção capitalista que são baseadas numa relação contratual entre produtores e apropriadores.

Sobre essa relação contratual, Wood menciona: “A propriedade privada absoluta, a relação contratual que prende o produtor ao apropriador, o processo de troca de mercadorias exigem formas legais, aparato de coação e as funções policiais do Estado”⁴⁰. Passamos a compreender o papel do Estado que é um apoio a esfera econômica porque, como uma instituição que organiza a sociedade consegue exigir que os cidadãos cumpram determinadas funções sociais que fogem do alcance familiar.

Engels aborda muito bem o Estado como produto da sociedade:

É antes de tudo um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.⁴¹

Vejamos, no contexto da propriedade privada e do Estado como regulador dos antagonismos de classes, os critérios de distribuição das terras onde hoje está localizado o município de Bom Retiro do Sul/RS que são questionados por Eifler (1992), A autora salienta que não se aplica, nessa situação, o critério, bastante utilizado na época, de pessoas que se destacaram na luta contra os platinos, aponta também que não foram contempladas as pessoas que já vinham colonizando as terras onde hoje se situa o município de Taquari, ao qual pertenceria, mais tarde, o povoado de Bom Retiro.

⁴⁰ WOOD, Ellen Meiksins. Democracia Contra Capitalismo. Op. cit., p. 35.

⁴¹ ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, v. 3, p. 136.

As pessoas beneficiadas com a concessão das terras vinham de “[...] Santa Catarina, os irmãos João e José Inácio Teixeira; do Rio de Janeiro, Manuel Alves dos Reis Louzada, primeiro Barão do Guaíba; e até de Portugal, João da Silva Ribeiro Lima e outros”⁴².

As terras onde hoje se localiza o município de Bom Retiro do Sul/RS foram divididas, aproximadamente no ano de 1760, e deram origem a fazendas. Nesse período a vida social girava em torno das festas nas fazendas, muitas para homenagear seus proprietários. Durante o dia ocorriam “churrasqueadas, corridas de cavalos, caçadas, pescarias, jogos familiares, rodas de chimarrão”⁴³. Mas a noite revelava socialmente que o chicote e o tronco se faziam presentes. Nos bailes realizados nas casas dos moradores das fazendas participavam os brancos, os negros realizavam rituais ligados ao candomblé.

Esse olhar para a vida social nos aponta duas classes sociais bem distintas: os proprietários e os não proprietários, esses divididos entre homens livres e escravos*. Essa divisão de classes gerada pela propriedade privada da terra foi constituída a partir de relações de produção entre proprietários da força de trabalho e proprietários dos meios de produção. Naquela época, nessas terras, os meios de produção eram, principalmente, os animais, a terra, os instrumentos para nela trabalhar e também para transformar a produção (tafonas, por exemplo). Inclui-se também, entre os meios de produção, o rio pelo qual era escoada a produção.

Sobre a navegação no rio Taquari, naquela época, encontramos em Eifler (1992) a seguinte passagem:

A navegação no rio Taquari, deve ter se iniciado em meados do século anterior [XIX], pois pelo ano de 1840, o senhor Manuel Alves Louzada – 1º Barão de

⁴² EIFLER, Ellen Walkiria. **Bom Retiro do Sul**. Porto Alegre-RS: FEPLAM, 1992, p.60.

⁴³ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p. 68.

* Lembramos Engels quando menciona, Nos Princípios do Comunismo, que o escravo é vendido para seu dono e dele é propriedade, ao contrário do proletário que vende sua força de trabalho todos os dias. A existência do escravo é garantida para que atenda a seu dono. A existência individual do proletário e de sua família não é garantida. Ele só vende seu trabalho quando alguém precisa desse trabalho.

Guaíba – já possuía uma verdadeira frota de botes, lanchões e canoas, movidos a remo e a vela, com os quais se comunicava com o comércio de Porto Alegre, onde vendia os produtos das suas fazendas.⁴⁴

A partir dessa transcrição acrescentamos aos meios de produção da época, os meios de transporte utilizados no escoamento da produção e também dos produtos das fazendas, alguns, como vimos, de propriedade dos próprios fazendeiros.

Bom Retiro do Sul viveu um novo estágio de desenvolvimento, a partir de 1887, com a formação do povoado. Foi vendida por Adolfo Ribeiro, neto do sesmeiro João da Silva Ribeiro Lima, a primeira colônia de terra. Com a posse da terra Jacob Arnt^{**} iniciou o povoado e nova organização foi iniciada. A terra começou a ser comercializada. Novas relações de produção começaram a ser desenvolvidas, especialmente com a elevação do povoado de Bom Retiro -RS à categoria de distrito, no ano de 1895.

Naquela época, começaram a chegar ao povoado os alemães e italianos, mas não houve imigração direta. A maioria dos imigrantes já havia morado em outras localidades ou eram descendentes de 2^a e 3^a geração. Os novos habitantes são carpinteiros, pedreiros, padeiro, agricultores, comerciantes, marceneiros, alfaiate, pequenos industriários, funileiros, professor^{*}. Alguns são proprietários de seus próprios instrumentos de trabalho, outros já estão sujeitos a extração da mais-valia nas pequenas empresas que foram estabelecidas.

Percebemos nesse período a separação entre o político e o econômico que é própria do modo de produção capitalista. Como mencionamos alguns dos novos moradores não possuíam seus próprios meios de trabalho. A separação do produtor de seus instrumentos de trabalho e das demais condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho e o pertencimento disso tudo ao apropriador é o meio de extração da mais-valia que acontece na esfera econômica, numa separação entre o econômico e o político. No período anterior, onde as famílias entregavam parte de sua produção por

⁴⁴ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p.88.

^{**} Chamamos atenção para a origem do nome da escola onde realizamos nosso estudo.

^{*} Não encontramos registros de que tenha dado aulas na localidade.

obrigações para com o dono da fazenda ou trabalhavam como escravos, a relação política de dever para com o dono da terra preponderava.

No novo momento onde o povoado começa a surgir os dois tipos de relação são encontrados: uma, onde o poder de coação política prepondera é característica do campo; a outra onde a extração da mais-valia se dá pela separação do produtor das condições de realização de seu trabalho é característica do povoado onde, em 1894, foi instalada uma refinaria de banha, a primeira indústria do município. Mas o trapiche comercial passou a ser a mola mestra do desenvolvimento do povoado. A Companhia de navegação era ligada ao grupo Arnt o qual tinha diversas embarcações de pequeno porte. Esse grupo também pôs a flutuar no rio Taquari (1913/1914) o primeiro barco a vapor que conduzia passageiros.

Na propriedade privada da terra, recebida por doação governamental, sesmaria, ou comprada dos descendentes de sesmeiros, está a origem e o desenvolvimento do poder econômico e político de Bom Retiro do Sul/RS, no século XIX e primeiras décadas do século XX.

Atualmente, o município de Bom Retiro do Sul -RS não conta com companhia de navegação, nem porto. Foi construída, próxima ao antigo porto, uma barragem eclusada que possibilita a navegação no rio Taquari, até o porto de Estrela. Essa barragem também deveria possibilitar a geração de energia elétrica.

A energia elétrica também deve ser considerada como meio de produção que, na história antiga e atual do município, está nas mãos da iniciativa privada. Segundo Eifler (1992), a primeira usina, construída em 1915, funcionava a lenha e cessava o fornecimento de energia à meia-noite. Essa usina foi construída por Henrique Arnt para consumo próprio de energia, mas também fornecia energia elétrica para a população sob pagamento de uma taxa.

Naquele período, a vida noturna da cidade era regulada pela usina e, dessa forma, pela iniciativa privada: “A vida noturna da cidade, bailes e festas comunitárias, era programada em função do horário da luz do seu Henrique, como a população costumava dizer”⁴⁵. Em certa época, o distrito também contava com o apoio do município de Estrela, que fornecia energia elétrica daquela cidade. Somente no início da década de 70 a população contou com o trabalho de uma estatal, a Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE). Atualmente, parte da área rural do município é abastecida pela Cooperativa de Eletrificação Rural Taquari/Jacuí (CERTAJA) e, a maior parte, devido às privatizações do governo do Estado do Rio Grande do Sul, pela AES Sul Distribuidora de Energia S.A.

Dados sobre a emancipação de Bom Retiro do Sul/RS apontam a insatisfação com as administrações do município de Taquari, ao qual o distrito de Bom Retiro pertencia, por essas não realizarem as obras públicas que o distrito necessitava. Eifler (1992), menciona o problema da energia elétrica como propulsor da última campanha pela emancipação de Bom Retiro do Sul -RS, onde essa finalmente foi conquistada.

Outro aspecto que percebemos estar diretamente ligado as relações de produção da época da colonização de Bom Retiro do Sul -RS, são as festas religiosas. Ao mencionar as corridas de cavalo que foram, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX a principal atividade social do lugar, Eifler (1992) lembra que nos dias de corridas, especialmente aos domingos, era realizada missa e também baile para os jovens. Percebemos que havia forte ligação entre a vida social e religiosa do lugar, ambas voltadas para as fazendas. As festas predominantes eram ligadas a religião católica. Data, do ano de 1926, o registro da primeira festa, em louvor da Sagrada Família. Eram realizadas também as festas de Santa Terezinha e Nossa Senhora dos Navegantes. Eifler (1992), também registra a festa de Nossa Senhora do Rosário* com procissão que “se desenvolvia seguindo os passos de uma dança afro chamada ‘candombe’”⁴⁶.

⁴⁵ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p.95.

* Protetora dos cativos.

⁴⁶ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p. 117.

Temos, nas festas mencionadas, uma continuação das ligações religiosas da vida nas fazendas: a religião católica, praticada pela maioria, brancos e negros, e à religião afro, como instrumento de resistência dos negros. A segunda, como se pode ver, com forte influência do catolicismo. Outra festa religiosa, agora ligada à tradição alemã, é o Kerb na qual é comemorada a fundação da igreja da localidade, católica ou evangélica.

Segundo dados do recenseamento de 1910⁴⁷, em torno de 60% dos moradores do povoado eram católicos. Mas, em 1889, já foi fundada a Comunidade Evangélica de Bom Retiro e, em 1904, empossado o pastor da então paróquia do povoado. A Paróquia Sagrada Família (católica) foi criada somente em 1929.

Vejamos aquilo que é a centralidade de nosso estudo, a educação. As primeiras notícias que tivemos sobre educação formal no povoado de Bom Retiro foram através da escritora Ellen Walquíria Eifler. Em seu livro sobre Bom Retiro do Sul/RS a autora transcreve notas do jornal *O Taquariense*, datadas do ano de 1895. Neste período era professora a normalista Amélia da Silva Freitas.

Moradores de Bom Retiro pedem que a aula feminina da localidade seja convertida em aula mista por haver ali crescido número de crianças do sexo masculino, além de o professor Teixeira viver constantemente em licença.' (*O Taquariense*, 08.08.96)
 'Foi criada uma aula pública do sexo masculino na vila de Bom Retiro e nomeado o senhor Francisco de Paula Clorindo Fialho.' (*O Taquariense*, 00.05.1903)
 'Na aula mista de Bom Retiro a professora Alípie dos Santos Braga substituiu a professora Ana Pinto de Miranda Becker, removida a pedido para Venâncio Aires. (*O Taquariense*, 31.05.1902).⁴⁸

Como vimos, os registros que temos, apontam educação pública em Bom Retiro do Sul/RS desde o final do século XIX.

Eifler (1992), salienta que naquele período não havia escola pública para meninos. "Havia professores que davam aulas particulares, a Comunidade Católica contratava

⁴⁷ EIFLER, E.. Bom Retiro do Sul. Idem, p.49.

⁴⁸ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p. 224.

professores para meninos e a Comunidade Evangélica mantinha escola mista.”⁴⁹ Esta escola foi fundada em 1892:

A comunidade evangélica mantinha uma escola mista aberta a todos, sem discriminação de raça, credo ou nível econômico. Era cobrada uma taxa para os que tinham melhores condições financeiras, sendo isentos os de poucos recursos. As aulas eram ministradas em língua alemã no turno da tarde. Assim, as meninas que assistiam aula pública em português, pela manhã, à tarde aprendiam língua alemã.⁵⁰

Não temos registros sobre a formação dos professores naquela época, por isso antes de avançarmos nessa abordagem sobre a educação em Bom Retiro do Sul/RS, consideramos necessário contextualizá-la historicamente na realidade educacional da América Latina.

Encontramos em Triviños (2003), que o primeiro mestre de nosso continente, então considerado novo mundo, foi um sacerdote. Isto já demonstra a relação da educação com os ensinamentos cristãos. A esses ensinamentos era acrescido leitura, escrita e noções básicas de matemática.

Segundo Triviños (2003), quando outras pessoas, além dos sacerdotes puderam ensinar e também puderam abrir escolas, foram estabelecidas normas pelo governo municipal das cidades. Mas quem era essas pessoas que se tornaram os primeiros mestres no continente americano? A docência, naquela época, diz Triviños (2003), era exercida por pessoas que tinham algum conhecimento, mas não tinham capacidade para realizar outra atividade. Pessoas que precisavam ter algum rendimento para sobreviver, portanto sem titulação para exercer a docência.

Alguns autores (Triviños, Uzcátegui) demonstram a precariedade do salário dos professores na América Latina, desde o início dessa profissão, mencionando que no final do século XVIII o próprio professor arrecadava contribuições dos pais de seus alunos que variavam entre cinquenta centavos ou quarto de quilo de alimentos.

⁴⁹ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p.111.

⁵⁰ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Idem, p.112.

Situação semelhante é encontrada nos dias atuais:

Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, revelou que os trabalhadores em educação do Brasil têm um dos piores salários entre 32 países de economia equivalente, o que prova que a situação de penúria dos educadores não é um problema, para usar palavras simples, de 'pobreza da nossa economia', mas da falta de políticas públicas que insiram a educação como uma prioridade dentro de um projeto nacional global, acima de governos e além de mandatos.⁵¹

Os colonizadores da América, não tinham interesse na educação do povo das colônias, seu posicionamento estava ligado a dois aspectos. O primeiro se refere a não ser necessário conhecimento, além dos rudimentares, aqueles que se dedicam apenas a tarefas manuais simples, o segundo era uma precaução, sem conhecimento o povo não tinha aspirações maiores do que aquilo que lhes era oferecido pelos colonizadores.

Os colonizadores destas regiões nunca se preocuparam, de modo importante, pela educação das classes populares. Partia-se da idéia que esse nível social, pelas tarefas, geralmente manuais que realizavam, não necessitavam nada mais que os rudimentos da leitura e da escrita, das operações simples da aritmética, e a rezar. Ir além desses conteúdos elementares para essa classe social, era segundo o modo de pensar do imperador espanhol Felipe II, perigoso porque os nativos poderiam aspirar melhores formas de vida, e inclusive atacar o *status quo* privilegiado das elites. Naturalmente que as classes altas da sociedade se educavam, com bons mestres, nos conventos, num primeiro momento e, em seguida, em Coimbra, Salamanca, Paris ou Londres.⁵²

Como vimos, através desses elementos históricos, tanto estudantes como professores, na época da colonização de nosso continente, tinham um aspecto em comum: a exclusão. Aos primeiros era negado conhecimento mais aprofundado para que não dessem conta de sua situação de exclusão, aos segundos, o exercício da docência era o que restava àqueles que já tinham perdido algo, como os militares mutilados ou doentes e os estudantes que não obtiveram êxito, ou a qualquer outro com algum conhecimento, como já dissemos, e que não servia para outro ofício. Triviños (1999),

⁵¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004, p.6.

⁵² TRIVIÑOS, A. N. Silva et al. (Orgs.). **A formação do Educador Como Pesquisador no Mercosul/Cone Sul.** Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2003, p.30.

menciona que essa situação não foi alterada após a independência dos países latino-americanos.

Não podemos deixar de mencionar nessa abordagem a presença feminina na docência, o que alguns autores chamam de feminização do magistério ou da profissão docente.

Yannoulas (1992), aborda esse aspecto dizendo que os “estados nacionales latinoamericanos depositaron em las manos de un cuerpo docente femenino la tarea de reproducir una nueva identidad, la nacionalidad”.⁵³

Encontramos em Tambara (1997) referência ao processo educacional brasileiro como caracterizado por uma tendência a “educação diferenciada, se não oficialmente, pelos menos decorrente da impregnação de uma concepção social em que se atribui específica divisão sexual da educação”⁵⁴. O autor menciona que a maioria das correntes do pensamento “propugnava um tipo de educação para a mulher caracterizado pela exclusão”⁵⁵.

Essa tendência é analisada por Yannoulas (1992) no contexto de implantação de um projeto patriarcal e oligárquico, nos países da América Latina. A autora menciona alguns aspectos significativos para compreendermos a entrada das mulheres no mercado de trabalho, através da escola. Entre eles, menciona que eram necessárias fontes de trabalho para os homens, por isso as mulheres não deveriam ousar ocupar espaço no mercado de trabalho para o qual eram chamadas ou excluídas, conforme a necessidade de mão-de-obra. Outro aspecto que a autora aborda é a constituição de uma nova organização familiar, a família nuclear, na qual a mulher teria o papel de reproduzir, tanto biológica como socialmente, a força de trabalho. O terceiro aspecto abordado está relacionado aos salários. Por falta de outras oportunidades, as mulheres

⁵³ YANNOULAS, Sílvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73, n.175, p.497-591, set./dez. 1992.

⁵⁴ TAMBARA, Elomar. A educação feminina no Brasil no final do século XIX. **História da Educação**. Pelotas, v.1, n.1, p.67-89, abr.1997.

⁵⁵ TAMBARA, E. A educação feminina no Brasil no final do século XIX, idem, p.87.

permaneciam no trabalho, embora com salários inferiores aos dos homens, acrescido ao fato de que as mulheres casadas normalmente trabalhavam meio turno para poderem ocupar-se da casa e da família.

Essa análise de Yannoulas (1992) sobre a entrada das mulheres no mercado de trabalho faz referência a três aspectos relacionados ao contexto familiar e que, na nossa opinião, estão relacionados ao parentesco e a organização do espaço doméstico.

A família pressupõe a organização do espaço doméstico, aspecto que Yannoulas (1982) considera importante na análise do salário das mulheres. Desenvolveremos esse aspecto especialmente por estarmos estudando trabalhadores de uma categoria onde mais de 80% são mulheres⁵⁶, a quem historicamente foi destinado um lugar “especial” no lar. À mulher cabia, ou ainda cabe, responsabilidade pela organização da família e pela reprodução dos seres humanos - novos trabalhadores ou novos herdeiros dos meios de produção, dependendo da classe social a que nos referimos.

Podemos imaginar uma sociedade que trate igualmente homens e mulheres e respeite as diferenças entre eles, uma sociedade onde licença maternidade, licença amamentação, escolas de educação infantil não sejam um custo indesejável. Porém essas mudanças são contingenciais, elas possuem possibilidade concreta de acontecer sem afetar as relações de produção nas quais vivemos.

Lembremos que foi na organização capitalista que as mulheres conquistaram, com muita luta, direitos que antes eram negados. Direitos como o voto que tornaram mais democráticas as relações, mas não afetaram a organização desse modo de produção.

Entendemos ser importante nessa análise retomar a concepção de família no marxismo.

⁵⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Op cit.

Segundo Bottomore (2001), Marx faz uma análise da família onde está presente, de forma bastante forte, o pensamento de Engels.

Engels, no prefácio da quarta edição de seu livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, apresenta de forma sintética o desenvolvimento da história da família*. A importância de sua obra é atribuída a análise a partir da concepção materialista na qual a produção da vida material condiciona, em determinado modo de produção, o desenvolvimento da sociedade. Engels aborda as diferentes organizações familiares no contexto da luta de classes. Menciona que ao se sobrepôr a propriedade privada à coletiva “[...] os interesses da transmissão por herança fizeram nascer à preponderância do direito paterno e da monogamia [...]”⁵⁷. A relação matrimonial passa então a determinações econômicas as quais menciona está ligada à origem da monogamia:

“A monogamia nasceu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos – as de um homem – e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessária a monogamia da mulher, mas não a do homem; tanto assim que a monogamia daquela não constitui o menor empecilho à poligamia, oculta ou descarada, deste.”⁵⁸

Essas colocações nos levam a concordar com Bottomore (2001) quando menciona que a concepção de Engels considera que o fundamento material da família burguesa está na desigualdade entre o marido e a mulher “[...] com esta produzindo legítimos herdeiros para a transmissão da propriedade em troca de cama e mesa”⁵⁹. Uma relação de prostituição que é superada “[...] no seio de um proletariado em que marido e mulher alcançavam a igualdade na exploração resultante do trabalho assalariado”⁶⁰.

* A exposição feita por Engels está baseada em autores que vão de Bachofes até Morgan o qual é bastante criticado em sua antropologia evolucionista.

⁵⁷ ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Op. cit., p. 65.

⁵⁸ ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. op. cit., p. 62.

⁵⁹ BOTTOMORE. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 146.

⁶⁰ BOTTOMORE, *Dicionário do Pensamento Marxista*. Ibidem, p.146.

Mas essa análise não considera que além do trabalho assalariado a mulher tem o histórico papel de cuidadora do lar e dos filhos o que caracteriza a dupla jornada de trabalho.

Sobre a socialização do trabalho doméstico, Bottomore (2001) menciona que Lenin defendeu, na União Soviética, a socialização do trabalho doméstico, porém sem a compreensão de que essa socialização envolveria o homem nos trabalhos da casa.

Uma tendência diferente na organização do espaço doméstico é apresentada pelo Código Familiar Cubano que “[...] concita os maridos a dividirem com suas mulheres o trabalho da casa e o cuidado dos filhos”⁶¹.

Vejamos estudos mais recentes que consideram que o capitalismo não necessita, a exemplo de organizações pré-capitalistas, de poder coercitivo (muitas vezes exercido na família) e político para obtenção do trabalho excedente:

[...] no capitalismo, a organização da produção e da exploração não se liga de forma tão próxima com a organização da família, e o poder de exploração também não é diretamente extra-econômico, político ou militar. Embora o capitalismo se caracterize pelo impulso sem precedentes para a acumulação, ele preenche essa necessidade principalmente pelo aumento da produtividade do trabalho, e não por meio da extração coercitiva de mais-valia. Essa compulsão para maximizar a produtividade e o lucro, e o antagonismo de interesses entre capital e trabalho criam a necessidade de relação hierárquica altamente disciplinada da produção; mas o capitalismo não concentra na família esses antagonismos, essa organização hierárquica e coercitiva. Eles estão situados no local de trabalho.”⁶²

Diferentemente da época feudal onde o homem mediava as relações entre a família e o senhor ou o Estado, no capitalismo “[...] o capital luta por relações diretas e não mediadas por *indivíduos*, homens ou mulheres, que do ponto de vista do capital assumem a identidade abstrata do trabalho”⁶³.

Não sendo mais o homem o mediador das relações sociais da família podem ser permitidas, no capitalismo, diferentes organizações familiares. O fato de uma família ser

⁶¹ BOTTOMORE, Dicionário do Pensamento Marxista. Ibidem, p. 146.

⁶² WOOD, E. Democracia Contra Capitalismo. Op. cit., p.238.

⁶³ WOOD, E. Democracia Contra Capitalismo. Idem, 239.

formada por pai, mãe e filhos, o que é o mais comum no meio em que estamos desenvolvendo esse estudo, ou ter outra forma de organização, assim como relações de gênero mais democráticas são fatos tolerados pelo capitalismo, pois a organização de trabalho necessária a esse modo de produção não necessita da família para ser reproduzida. Embora como já mencionamos Yannoulas (1987) aborde que foi na transição para a família nuclear, caracterizada por sua constituição envolver progenitores e filhos, que a mulher passou a ocupar espaço no mercado de trabalho.

Algumas indagações surgem nesse momento e se referem aos aspectos que Yannoulas (1987) aborda quando analisa o salário das mulheres: Como é a organização do espaço doméstico dos professores? Na família dos professores está presente a desigualdade entre marido e mulher mencionada por Engels⁶⁴ quando aborda a família burguesa, na qual a mulher produz herdeiros e em troca recebe cama e mesa e, acrescento, mercadorias oferecidas pela atual sociedade? Ou marido e mulher são iguais na perspectiva de trabalhadores explorados, acrescido de uma exploração secundária da mulher no lar?

As entrevistas que realizamos nos dão alguns indicativos, embora essa não tenha sido a centralidade de nosso estudo, que ainda é muito forte o papel da mulher como organizadora das atividades domésticas, mas uma nova organização familiar onde todos os membros da família assumem o trabalho doméstico e onde esse é organizado a partir das relações de trabalho profissional de cada membro da família, já está se desenvolvendo.

Vejamos um pouco da história de algumas professoras de Bom Retiro do Sul.

A professora Donatila Ribeiro Arnt que lecionava de forma independente, “[...] foi designada pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior para servir no Grupo Escolar de Bom Retiro, acumulando as funções de diretora [...]”⁶⁵.

⁶⁴ BOTTOMORE, Dicionário do Pensamento Marxista. Op. cit., p.146.

⁶⁵ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Op cit., p.225.

A citação anterior nos remete a um momento de ruptura. A professora a qual nos referimos deixa de lecionar de forma autônoma, em um processo no qual aluno e professor organizam o seu tempo e passa a integrar uma organização de trabalho coletivo que é a escola.

Conversando com uma professora aposentada que lecionou durante muitos anos em Bom Retiro do Sul, ela nos relatou que fora estudante no período em que a professora Donatila lecionava de forma independente. Nos disse que existiam objetivos pré-estabelecidos que visavam a leitura da seleta e o domínio de conhecimentos matemáticos. Contou que teve como colega um menino cuja família residia em um município muito distante e que para o menino estudar precisou morar com familiares em Bom Retiro/RS. Ela menciona que o desejo do menino em retornar para casa era tão grande que, em pouco mais de um ano, ele atingiu aos objetivos propostos podendo concluir a escolaridade oferecida na época.

Esse período onde ainda estava presente a forma autônoma de lecionar é encerrado em Bom Retiro/RS e uma nova forma de trabalho docente, agora coletiva, passa a predominar. Temos o velho dando lugar ao novo. O processo coletivo de trabalho como a negação da forma autônoma e independente de trabalhar.

Wenzel (1994), menciona:

O professor surge quando, historicamente, estão superadas as condições de trabalho dos 'educadores', 'pedagogos', e 'mestres' independentes, ligados às famílias nobres e aristocráticas ou a pequenas comunidades. O ensino, em consequência, não expressa mais a vontade do 'educador' (artesão do ofício de ensinar), mas a 'vontade' do trabalhador coletivo em razão das condições *objetivas e materiais* que colocam de uma nova forma essa atividade de trabalho. Em outras palavras, podemos dizer que o ensino, a aprendizagem, dadas as condições materiais definidas, dá-se independente das vontades individuais dos agentes do processo.⁶⁶

⁶⁶ WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papyrus, 1994, p.27.

Em dados biográficos da professora Donatila Ribeiro Arnt (Dona Tiloca), percebemos a vida profissional da professora ligada as condições econômicas da família, inclusive no que se relacionava a oferecer espaço para o funcionamento da escola.

Iniciou o exercício do magistério, logo após formada, lecionando no porão da residência de seu pai, senhor Solferino Ribeiro.

Casou-se em 1912, com senhor Waldemar Arnt; foi mãe de quatro filhos: três homens e uma mulher.

Depois do casamento, a escola passou a funcionar junto à residência, numa sala especial, onde, diariamente, se reuniam em torno de 75 crianças, meninas, com diferentes níveis de aprendizado.⁶⁷

Com já foi possível verificar, são poucos os registros que permitem um estudo da vida profissional dos professores que exerceram a docência no período da colonização do povoado de Bom Retiro do Sul/RS. Mas apresentaremos mais alguns registros específicos que nos auxiliam a formar uma imagem da época.

Nos arquivos da Escola Isabel Luíza Bittencourt encontramos registros de um artigo do Jornal do Dia, do município de Porto Alegre/RS. No registro temos a transcrição do artigo, sem autor e sem data. Pelo seu conteúdo acreditamos ser do ano de 1962. Nos chamou atenção nesse artigo sobre a patrona da escola o seguinte trecho:

Durante 36 anos, 10 meses e dez dias foi professora altamente benemérita e eficiente, como atestam os seus ex-alunos, dos quais vários conseguiram posições avantajadas no cenário político e comercial, graças ao ensino eficiente de Dona Bebelá, apesar de ser apenas professora de aula primária.⁶⁸

A concepção acima nos mostra o crescimento profissional dos indivíduos relacionado a uma boa fundamentação escolar. Também percebemos o nível de formação dos professores, nesse caso apenas para a escola primária, como elemento que não interfere no desempenho profissional.

Sobre essa abordagem encontramos em Triviños (1999) uma análise:

⁶⁷ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Op cit., p. 225.

⁶⁸ Arquivos Escola Cenecista Isabel Luiza Bittencourt.

Como os professores para ensino fundamental terão uma população que não precisa de muita informação, para que então formar educadores com uma sólida formação cultural? Este é o pensamento das elites governantes. Por isso, até a década de sessenta, na maioria dos países da América Latina, a formação do professor primário foi fragmentária, deficiente, com ênfase num tipo de formação pedagógica de natureza instrumental e pouco reflexiva.⁶⁹

O “modelo” de professora abordado no artigo enfatiza a bondade e a dedicação para com a educação e a comunidade, acrescido do “modelo” de mulher caridosa e cuidadora não só dos filhos, mas dos familiares ligados à família extensa.

Outra professora sobre a qual encontramos registros, em Eifler (1992), é a professora Elsa Hofstäter que residiu em Bom Retiro/RS de 1920 até 1926. Essa professora trabalhava na escola particular da comunidade evangélica, “[...] fundou um curso de contabilidade, que funcionava à noite, dando assim oportunidade de um futuro melhor para os moços que desejavam progredir, e a OASE (Ordem Auxiliar de Senhoras da Comunidade Evangélica)”⁷⁰. Era casada com o proprietário do cinema de Bom Retiro/RS (primeiro da região). A professora tocava piano e “[...] durante o período rápido que morou nesta localidade, deu grande impulso ao teatro”⁷¹. Escrevia peças teatrais e também sobre fatos da localidade.

Os dados sobre essa professora nos apontam uma forte participação na vida cultural de Bom Retiro/RS e também a relação desse envolvimento com as atividades profissionais do marido o que nos indica que o desempenho profissional e as atividades sociais das mulheres, naquela época, podem ser considerados como uma extensão do espaço doméstico.

Revedo a literatura sobre história da educação e sobre formação de professores encontramos em Bastos (2004)⁷², referência à alfabetização na época colonial como

⁶⁹TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. OYARZABAL e Graziela Macuglia (Orgs.). **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre-RS: Novak Multimídia, 1999, p.25.

⁷⁰ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Op cit., p.226.

⁷¹ EIFLER, E. Bom Retiro do Sul. Op cit., p.141.

⁷² BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). **História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre – RS: Editora da UFRGS, 2004.

sendo privilégio de poucos e que essa situação perdurou na época da independência se estendendo no século XIX e início do século XX. Isto reforça nosso entendimento de que, em geral, as professoras do povoado de Bom Retiro/RS pertenciam à classe dos proprietários dos meios de produção da época, através de suas relações familiares (filhas e/ou esposas dos proprietários da época).

Como já vimos, o município de Bom Retiro do Sul vivenciou, como todo o país, um momento de transição no qual o trabalho dos professores assumiu a forma de trabalho coletivo. Ressaltamos o contexto nacional entre 1889 e 1930, República Velha. Esse período é marcado pela multiplicação de escolas e entusiasmo pedagógico. Foi nesse contexto que identificamos o momento de transição a que nos referimos. Registros indicam que em 1930 foi escolhido e adaptado um prédio para a instalação, pelo governo do estado, do Grupo Escolar da localidade, encerrando o trabalho independente do professor.

A emancipação de Bom Retiro do Sul/RS ocorreu no ano de 1958. Com a criação do novo município, tivemos a abertura de escolas municipais e a construção de prédios escolares para a rede municipal de ensino. A partir desse momento também é registrada a ampliação da rede pública estadual.

No ano de 1958, por iniciativa da professora, Genny de Souza Silva, também foi fundado o Jardim de Infância Álvaro Haubert, tendo como mantenedora a comunidade evangélica. Pode ser claramente percebido nessa colocação a inexistência de políticas públicas que dessem conta da demanda educacional da época e que os esforços individuais eram evidenciados e tidos como, talvez, a única alternativa de atendimento das demandas da comunidade. Essa característica ainda é muito forte no município o que gera dependência de grande parte da população com relação a iniciativas individuais.

É importante analisar que na primeira década (1959-1969) de Bom Retiro do Sul -RS como município, haviam dezessete prédios escolares mantidos pelo poder público municipal e sete pelo estado.

Também destacamos nessa época a fundação da Escola Cenecista Isabel Luiza Bittencourt que foi uma iniciativa comunitária. A escola teve como primeira denominação Ginásio de Bom Retiro do Sul que funcionou de 1961 até o início de 1970 junto ao Grupo Escolar Otávio Augusto de Farias. Em 1970 a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade concluiu o prédio que sediaría a escola. Os cursos oferecidos eram as séries finais do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, e o curso Técnico em Contabilidade e Auxiliar de Contabilidade. A partir de 1979 a escola é desmembrada e passa a funcionar, em 1980, como Escola Cenecista de 2º Grau Isabel Luiza Bittencourt e Escola Cenecista Isabel Luíza Bittencourt – 5ª a 8ª série sendo essa posteriormente encampada pela rede municipal de ensino de Bom Retiro do Sul/RS.

Nesse período ao qual nos referimos, prevalece nacionalmente o discurso de que à educação cabe formar o novo homem para novos tempos. As características do novo homem seriam: “[...] fé profunda em Deus, consagração total à Pátria, disciplina da vontade, vocação à ordem à austeridade de conduta, à elegância de atitudes”⁷³. Essas deveriam ser também características do professor.

Bastos (2004) salienta que o discurso sobre o professor no período do Estado Novo está imbuído de caráter missionário no qual é exaltada uma vida de sacrifícios, uma vida simples que seria a característica da vida dos professores.

“A retribuição devida ao professor não é de cunho material ou de valorização de seu trabalho através de oportunidades de aperfeiçoamento, mas sua recompensa é o reconhecimento social de seu trabalho, a satisfação do dever cumprido.”⁷⁴

⁷³ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS.; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p.68

⁷⁴ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS.; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p.69.

O professor, nesse período, “[...] era proposto como representante do Estado nos pequenos centros urbanos e no meio rural”⁷⁵. O professor era àquele que apresentava às colônias de imigrantes um discurso patriótico. “O exercício deste papel requer do professor uma postura social, intelectual, profissional e moral; regulamentada, disciplinada e fiscalizada.”⁷⁶

Outro aspecto fundamental é um discurso que nas entrelinhas fortalecia “[...] o mito do *dom individual*, providencial para mostrar aos membros de uma mesma classe social que o esforço é individual e não coletivo, cabendo aos melhores a recompensa devida”⁷⁷. Como já mencionamos esse discurso e as ações realizadas nessa perspectiva influenciaram profundamente o desenvolvimento da comunidade bom-retireense.

Na literatura consultada sobre esse tema encontramos que o anonimato, para o professor era considerado uma qualidade, embora que esse fosse imerecido pela contribuição dos professores ao país.

Mas nessa idealização do professor haviam situações veladas: as dificuldades pelas quais passavam muitos professores, muitas situações de abandono, em comunidades isoladas; a rígida inspeção a que eram submetidos os professores; “A inversão do real pelo ideal, das coisas materiais pelas espirituais dão o cunho alienador do espelho usado pelos docentes”⁷⁸.

⁷⁵ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS,; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p.73.

⁷⁶ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS,; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Ibidem, p. 73.

⁷⁷ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS,; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Ibidem, p. 73.

⁷⁸ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS,; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p. 82.

Em síntese o discurso da época apresentava:

O professor, na idealização projetada, é um sujeito ahistórico enquadrado em um esquema abstrato que congela e ignora sua história e a do outro, no sentido restrito e amplo, do ponto de vista micro e macro. Tendo como norte as condições imateriais do professor, ou seja, suas virtudes morais idealizadas e potencializadas, relegada toda manifestação inteligente, relativa às condições materiais da existência, à mesquinhez, e à fraqueza humana. Isto é, condena a contestação e o questionamento dos contrários a uma subcondição moral, inibindo dessa forma a ação política coletiva.⁷⁹

Vejamos o professor do Rio Grande do Sul na década de 70, na qual foram ampliadas em Bom Retiro do Sul/RS a rede estadual de ensino e também a rede municipal.

A visão sobre o professor no início da década de 70, é captada por Bastos (2004) através da análise de poesias enviadas por professores ao *Boletim Informativo*, periódico do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul:

“[...] percebemos, através das poesias analisadas, que a imagem da professora primária aparece sempre vinculada a contextos familiares (a mãe, mão condutora, responsável pelo destino dos filhos/alunos) e a atitudes afetivas, onde são enfatizadas as qualidades morais e de caráter. Dessa forma, ser professora é ter vocação para o dar-se sem exigir nada em troca, pois a gratificação espiritual (o reconhecimento de sua importância na formação das crianças) sobrepõe outros aspectos. Nessa perspectiva, a capacitação docente resume-se em um dom natural da mulher (Parmegiani; Bastos, 1995, p. 25).⁸⁰

Essa análise nos reporta ao ano de 1976 e a uma poesia declamada na 4ª série primária, no Grupo Escolar Otávio Augusto de Farias que como já vimos foi a primeira escola pública de Bom Retiro do Sul:

⁷⁹ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS, OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p. 84.

⁸⁰ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação In TRIVINÕS, OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p. 98.

A mestra
(Ada Vaz Cabeda)

Olhar sereno, sorridente, amigo.
Um coração cheio de amor leva consigo.
Vai a escola.
E cheia de ternura.
Às crianças acolhe com brandura.

Todos crêem
Nos seus gestos de magia
E a todos distribui tanta alegria.

A mestra ama.
E é com amor profundo
Que ela ajuda a construir o mundo.
Um mundo de paz,
Um mundo de esperança.
Um mundo cheio de risos de criança.

Mestra é aquela que segue seu caminho
Estendendo os braços aos pequeninos
E os convida com doçura:
Vamos, vem!

Mestra é aquela que no fim de sua jornada,
Ergue os olhos aos céus,
E numa prece murmura:
Senhor, que posso ainda fazer?

Para ser mestra é preciso dar.
Para ser mestra é preciso crer.
Para ser mestra é preciso amar.

Analisando um álbum de fotos do 8º núcleo do CEPERS/Sindicato, ao qual está ligado o município de Bom Retiro do Sul/RS, podemos perceber que prevalece no período de 1978/1979 homenagens aos professores, às direções de escolas particulares, a administradores municipais e à coordenação da 3ª Delegacia de Educação, atual, 3ª Coordenadoria Regional de Educação.

Junto aos registros fotográficos de uma festa ocorrida em 10 de outubro de 1978, que reuniu mais de mil pessoas, havia frases como: “Professores se divertem e

confraternizam... Dançando a quadrilha na maior festa estadual do 'Dia do Professor'. Alegria! Alegria! Cantam... Dançam... os professores.”⁸¹

Também encontramos fotografias de uma conferência sobre lingüística, promovida pelo 8º núcleo do CPERS/Sindicato. Junto a elas as seguintes palavras: “Eloquência! Vibração! Entusiasmo! Inteligência! Atenção! Concentração! Admiração! Compreensão! Afluência! Meditação! Suspense! Êxtase!”⁸²

Chama atenção que no final do álbum existe um agradecimento às pessoas que contribuíram com aquela gestão, entre elas a Delegada Regional de Educação.

A imagem de doação, de relação maternal e de amizade abordada na literatura que consultamos, foi encontrada por nós em nossas recordações escolares e também no material do 8º núcleo do CPERS/Sindicato. Essa imagem é rompida, segundo Bastos (2004), no estado do Rio Grande do Sul, pela greve dos professores estaduais, em 1979.

“[...] fica evidente que a imagem perpassada é a do professor como um profissional sofrido, desgastado pelas condições de trabalho e por um salário insuficiente; o professor que recorre à greve como alternativa para denunciar esta situação calamitosa.”⁸³

A organização dos professores do final da década de 70 é fortalecida nos anos 80. Na década de 80, o professor “[...] aparece como vítima do descaso do governo e também como responsável pela grave situação educacional do Estado/País”⁸⁴.

⁸¹ RIO GRANDE DO SUL. ESTRELA. 8º núcleo do CPERS/Sindicato. **Álbum Fotográfico – gestão 1978/1979.**

⁸² RIO GRANDE DO SUL. ESTRELA. 8º núcleo do CPERS/Sindicato. Idem.

⁸³ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS.; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p.102.

⁸⁴ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS.; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p.101.

Nesse período, nossos estudos indicam que a categoria começa uma identificação com os outros trabalhadores. Passa de profissional da educação a trabalhador da educação, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária. “A valorização do professor passa pela compreensão de seu papel como instrumento e principal agente de mudança, responsável pela solução dos problemas da educação e da situação social.”⁸⁵

Nesse contexto ocorre uma tentativa de transferir “a responsabilidade da baixa qualidade de ensino para os professores, transformando uma conseqüência em sua própria causa”⁸⁶. Passa a ser difundida uma idéia dos professores como radicais e intransigentes.

A educação na década de 1980 é marcada em Bom Retiro do Sul pela realização do primeiro concurso público municipal para o cargo de professor, pela organização do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e abertura das séries finais do ensino fundamental em uma escola do interior do município.

A recuperação dos prédios escolares da rede estadual, localizados no interior do município de Bom Retiro do Sul/RS também é fato a ser destacado. Porém, no início dos anos 90 essas escolas foram fechadas pelo governo do estado. O processo de fechamento das escolas do meio rural prosseguiu ao longo da década de 90 quando também foram fechadas diversas escolas municipais, todas no meio rural.

Vejamos na década de 80 e 90 um fenômeno que vem se desenvolvendo há algumas décadas no município de Bom Retiro do Sul, a pluriatividade*, mas que nesse período assume outra forma.

⁸⁵ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS,; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Ibidem, p. 101.

⁸⁶ BASTOS. Histórias da profissão docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS,; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). História e formação de professores no Mercosul/Cone Sul. Idem, p.102.

* A pluriatividade é aqui entendida como a combinação de atividades agrícolas e não-agrícolas como estratégia de sobrevivência de famílias que vivem no meio rural.

O desenvolvimento de atividades agrícolas, em comunidades rurais de Bom Retiro do Sul não demanda mais a mão de obra do jovem em tempo integral. Essa situação vem acontecendo há muito tempo e muitos jovens cujas famílias desenvolviam a agricultura familiar passaram a buscar atividades não-agrícolas para manter o grupo familiar. A pluriatividade não é uma contingência do município de Bom Retiro do Sul/RS, é uma necessidade à sobrevivência no meio rural. Contingente é a forma como ela se dá nesse município, através do setor calçadista.

Maurício Silva (2005) estudou esse fenômeno no município de Bom Retiro do Sul/RS. O autor focaliza as mudanças provocadas nas localidades pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Isto nos faz compreender as comunidades estudadas no atual modo de produção que sobrevive não pela manutenção de relações de produção estáveis, mas por mudanças contínuas, pela insegurança, pela transformação das relações sociais e incluímos nelas as relações familiares que são bastante evidenciadas pelo autor. Quando tivemos acesso à pesquisa desenvolvida por Silva lembramos o quanto às análises de Marx e Engels são atuais: “A burguesia Rasgou o véu comovente e sentimental do relacionamento familiar e o reduziu a uma relação puramente monetária”.⁸⁷

Nos chama atenção na pesquisa realizada por Maurício Silva (2005) a identidade das pessoas que fazem parte desse grupo social e que são denominadas por alguns pesquisadores de colonos-operários. Na nossa percepção esse grupo social não tem uma perspectiva transformadora, e sim conservadora. São pessoas que tem terra, animais, portanto tem algo a manter e essa manutenção é possível através da pluriatividade. O desenvolvimento de atividades não agrícolas e também de atividades assalariadas possibilitam às pessoas morar no espaço rural, criar seus porcos e galinhas e trabalhar e estudar na cidade.

⁸⁷ MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO. Teoria da Organização Política. Op. cit., p. 87.

A pesquisa realizada por Maurício Silva (2005), menciona que o ônibus escolar tornou realidade a possibilidade dos jovens estudarem. Isso nos chama a um diálogo sobre as exigências do processo de seleção nas fábricas que o autor também menciona. O ônibus escolar e o ônibus da fábrica permitem estudar e trabalhar na cidade e morar no interior. A escola de ensino médio no interior talvez venha a permitir que esses jovens auxiliem seus pais nos trabalhos agrícolas em um período e se preparem para o trabalho na fábrica no outro, já que as exigências para ingresso nas fábricas de calçado voltam-se para o ensino médio. Nessa linha de pensamento podemos dizer que as possibilidades criadas no imaginário das pessoas com relação à conclusão do ensino médio, muitas vezes pelas administrações municipais que é o caso do município de Bom Retiro do Sul/RS, se realizam apenas na fábrica de calçados. Isso nos mostra o direcionamento do projeto de desenvolvimento existente no município.

Voltemos ao fechamento de escolas localizadas na zona rural que não ficou restrito à década de 90. No ano de 2005, a população do município de Bom Retiro do Sul /RS, conviveu novamente com a política do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de fechamento das pequenas escolas. Em Bom Retiro do Sul/RS, todas as escolas em processo de cessação de atividades estão localizadas no meio rural.

A mobilização das comunidades dava indicativos de que seria evitado, pelo menos durante o ano de 2005, o fechamento de quatro escolas estaduais, três do município de Bom Retiro do Sul/RS e uma pertencente ao município de Estrela, mas que, por sua posição geográfica, atende uma comunidade de Bom Retiro do Sul/RS. Porém, ao iniciar o ano letivo, essa escola foi fechada.

O mesmo processo é vivenciado em outros municípios da região do Vale do Taquari. Das escolas fechadas, no ano de 2005, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em torno de 40% estão localizadas na região da 3ª Coordenadoria Regional de

Educação que abrange a maioria dos municípios do Vale do Taquari (informação verbal)*.

Cabe nessa análise verificarmos dados da FUVATES que apontam que a população rural, na região do Vale do Taquari, é elevada, representando quase o dobro da média estadual, essas duas realidades demonstram movimentos contraditórios. Em uma região com grande potencial agrícola é vivenciado o fechamento de escolas estaduais localizadas no meio rural, isto significa que as políticas de desenvolvimento do estado não estão voltadas para o setor primário, mas continuam ligadas a um modelo de industrialização que empobrece as pessoas e as mantém, como em Bom Retiro do Sul/RS, dependentes de um único ramo industrial.

Na década de 90 continuam as lutas dos professores por melhores condições de vida e trabalho profissional. Essa década traz a perspectiva de um tempo orientado por nova legislação, Constituição Federal, Plano Decenal de Educação para Todos, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Essas políticas serão abordadas posteriormente, nesse momento nos deteremos nas atribuições dos professores a partir da nova legislação.

Os documentos oficiais mencionam que a abrangência, finalidade e incumbências que a nova legislação atribui ao professor “anunciam uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem exclusivamente à docência [...]”⁸⁸. Isto está explícito no artigo 13 da Lei 9394/96 que menciona ser atribuição do professor participar da elaboração da proposta pedagógica da escola na qual trabalha e, a partir dessa proposta, elaborar e seguir plano de trabalho. O professor também deve estar atento à aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de recuperação. Outra atribuição está relacionada ao cumprimento da carga horária e dias letivos estabelecidos pela legislação vigente, bem

* Informação obtida em reunião no CEJA – BRS/RS com a coordenação do 8º Núcleo do CEPERS/Sindicato, em 08 de março de 2006.

⁸⁸ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, **Referenciais para Formação de Professores**. p. 46.

como o tempo dedicado ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Também mencionamos a participação nas atividades de integração escola, família, comunidade.

Analisamos o desenvolvimento do trabalho docente no município de Bom Retiro do Sul, no final do século XIX e no século XX sempre tendo presente sua contextualização, especialmente o contexto do estado do Rio Grande do Sul. Vejamos agora o professor da primeira década do século XXI*, de forma específica, o professor que trabalhou no CEJA – BRS/RS no ano de 2005.

Encontramos em Marx a descrição do que chamamos da rotina de necessidades diárias de um trabalhador, nossas vivências permitem afirmar que essas são, de maneira geral, as necessidades de um professor nesse início do século XXI.

Durante uma parte do dia, o trabalhador deve descansar, dormir, durante outra tem de satisfazer necessidades físicas, alimentar-se, lavar-se, vestir-se etc. Além de encontrar êsse limite puramente físico, o prolongamento da jornada de trabalho esbarra em fronteiras morais. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer necessidades espirituais e sociais cujo número e extensão são determinados pelo nível geral de civilização.⁸⁹

As necessidades que temos como professores e como seres humanos são condicionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. Podemos citar o desenvolvimento de atitudes consumistas, através da criação de desejos e necessidades, a limitação, pela jornada de trabalho, do tempo para atender essas necessidades e ainda pode-se mencionar que elas são administradas a partir de um trabalho assalariado.

A compreensão do que é o salário mínimo faz-se importante nessa reflexão:

O preço médio do trabalho assalariado é o mínimo de salário, isto é, a soma dos meios de subsistência necessários para manter vivo o trabalhador

* A primeira década do século XXI é caracterizada pelas discussões do FUNDEB, atualmente na Câmara dos Deputados, que prevê investimentos nos três níveis da educação básica.

⁸⁹ MARX, K. O Capital. Livro 1, vol. 1, op. cit., p. 262.

enquanto trabalhador. Assim, através de sua atividade, o trabalhador se apropria apenas do suficiente para recriar sua existência.⁹⁰

Não é comum, pelo que revelam as pesquisas, professores que ganham salário mínimo, mas o relato de uma professora sobre um momento de sua vida profissional é significativo para discutirmos as relações de classe em nossa sociedade.

Eu trabalhei com meninos de rua na faculdade [...].
Eles diziam: Ó professora, não tem um dinheirinho.
_ Eu não tenho.
- Mas como, não tem?
- Olha eu não tenho dinheiro. A diferença é que eu consigo comprar as coisas que eu preciso para a minha vida e vocês não tem nem pra comprar o que precisam.
Essa era a minha diferença e deles. Aí um dia um menino me pediu dinheiro e a gente ficou conversando:
– É professora, entre eu ficar sem dinheiro e a senhora ficar sem dinheiro é melhor que eu fique porque eu vou na rua e alguém me dá. Agora se a senhora for pedir dinheiro na rua ninguém vai lhe dar porque a senhora tá bem vestida.⁹¹

Convidamos a refletir sobre esse relato a partir de Marx e de um documento da Secretaria da Educação Fundamental/MEC. Na obra de Marx está presente a análise a partir da luta de classes. Ele menciona que: “Todas as sociedades até agora se apoiaram, como vimos, no antagonismo entre classes dominantes e dominadas”⁹². O que nos faz refletir sobre o relato anterior é quando Marx menciona que para “[...] que uma classe possa ser oprimida, é necessário garantir-lhe as condições que lhe permitam, pelo menos, sobreviver em sua existência servil”⁹³ e nos parece que aos professores estão sendo dadas essas condições.

Sobre as condições de trabalho do professor, em documento com referenciais para a formação de professores, a Secretaria da Educação Fundamental/MEC, menciona uma “acentuada deterioração das condições de trabalho dos professores, consideradas

⁹⁰ MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO. Teoria da Organização Política. Op. cit., p. 102.

⁹¹ Entrevista 06, p. 10 – 11.

⁹² MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO. Teoria da Organização Política. Idem, p. 98.

⁹³ MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO. Teoria da Organização Política. Ibidem, p. 98.

'intoleravelmente baixas' pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) nos últimos anos".⁹⁴

Analisando a vida profissional dos professores com base nessas citações e considerando toda a análise já realizada podemos dizer que os professores pertencem a uma categoria que já conquistou e também perdeu muito no decorrer de sua história. Mas está evidente que o professor ainda tem a perder e é para manter sua atual situação, mesmo que a considerem precária, que os professores lutam.

Aprofundemos essa análise:

As classes médias – o pequeno industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês – combatem a burguesia para garantir a própria existência enquanto classes médias e impedir o próprio declínio. Portanto, não são revolucionárias, mas conservadoras. Mais ainda, são reacionárias, pois tentam virar a roda da história para trás. Quando são revolucionárias, é porque estão na iminência de passar para o proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado.⁹⁵

Os estudos que realizamos e também a pesquisa desenvolvida nos apontam que, em sua maioria, os professores se auto-classificam como pertencentes a classe média. Nós concordamos que as vivências dos professores em seus espaços sociais e culturais estejam mais próximas da classe média, mas salientamos que o processo de trabalho do professor é um processo coletivo próprio da esfera da produção.

Sobre classe social dos professores, a UNESCO (2004), menciona:

Os professores, com frequência, são situados na classe média pela população, por eles mesmos e também por diferentes estudos acadêmicos. Guimarães (1999) observa que a classe média tem sido pouco estudada e aponta três áreas que concentram a maioria dos estudos a seu respeito: militares e estudantes, por força da atuação importante que tiveram em determinados momentos da história do Brasil; categorias profissionais específicas, como advogados, engenheiros e médicos, devido às suas relações e participação no

⁹⁴ MEC. Referenciais para Formação de Professores. Op. cit., p. 15.

⁹⁵ MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO. **Teoria da Organização Política**. Op. cit., p. 96-97.

poder; e o associativismo e o sindicalismo, envolvendo segmentos da classe média, que por vezes incluem a atuação dos professores.⁹⁶

Encontramos também em Triviños (2003), uma análise sobre a classe social a que pertencem os professores:

È interessante destacar que, mais do que pela sua cultura, sua unidade, suas lutas e sua sintonia com realidades nacionais, do que por seu nível econômico, o professor começou a atuar, em geral, como integrante de uma determinada classe social, a classe média. Este fenômeno não aparece como homogêneo nas nações ibero-americanas. Em alguns povos existem fortes tendências entre os educadores que se identificam com um desejo de uma sociedade sem classes sociais. Noutros lugares, a grande aspiração de grupos e educadores, é chegar a formar parte, econômica e socialmente, da pequena burguesia.⁹⁷

Lembremos que nossa análise abordou também o pensamento de Wenzel (1994) que defende que a base da proletarização do professor é o seu processo de trabalho. Temos, portanto, o professor considerado membro de uma classe social pelas relações sociais, culturais e políticas que estabelece, mas, na esfera econômica esse professor desenvolve processo de trabalho semelhante ao do operário.

Aprofundemos essa análise a partir de Bravermann (1987), que situa os professores no grupo, ou classe que ele considera:

“[...] não possui qualquer independência econômica ou ocupacional; é empregada pelo capital e afiliados, não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir.”⁹⁸

Braverman (1987), com reservas se refere a “nova classe média”, na qual entre outros, coloca os professores. Menciona que essa classe ocupa posição intermediária “[...] não porque esteja *fora* do processo de aumento do capital, mas porque, como parte desse

⁹⁶ UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Op. cit., p. 64.

⁹⁷ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul**. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2003, p.27.

⁹⁸ BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Op cit, p. 341.

processo, ela assume as características de *ambos os lados*⁹⁹. Coloca que essa nova classe média recebe suas recompensas, mas também carrega as marcas de sua condição proletária. Ainda aborda que professores, enfermeiros, contadores, engenheiros, entre outros, passaram a fazer parte de um “mercado de trabalho que assume as características de todos os mercados de trabalho, inclusive a existência necessária de um exército de reserva de desempregados que exerce pressão no sentido de baixa dos níveis salariais”¹⁰⁰.

Esse grupo “torna sua definição uma questão de especial interesse, tanto mais que do ponto de vista puramente formal ela se assemelha àquela população da classe trabalhadora claramente proletarizada”¹⁰¹. Essa afirmação se refere ao processo de trabalho do professor.

Seguindo nossa análise sobre o professor nesse início do milênio, citamos um trecho de um documento de um órgão governamental:

“A função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento.”¹⁰²

Além da visão governamental apresentada, buscamos conhecer outras pesquisas já realizadas sobre esse tema. Mencionaremos pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Instituto Paulo Montenegro e Editora Moderna. Essa pesquisa sobre o professor brasileiro foi realizada entre abril e maio de 2002 e divulgada em 2004.

⁹⁹ BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Idem, p. 344.

¹⁰⁰ BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Ibidem, p. 344.

¹⁰¹ BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Idem, p. 342.

¹⁰² MEC. Referenciais para formação de professores. Op cit., p. 8.

A pesquisa contemplou “características sociais, econômicas e profissionais”¹⁰³, mas de forma estatística, apresentando os fatos de maneira a torna-los conhecidos. Outro aspecto importante que salientamos a respeito desse estudo, é as generalizações estabelecidas. O estudo das condições de 5000 professores brasileiros, sendo 82,2% da rede pública e 17,8% da rede privada, serviu para definir, através de aspectos quantitativos, características dos professores brasileiros. Isto diverge da perspectiva de nossa abordagem que não pretende estabelecer generalizações, mas generalidades, através do conhecimento daquilo que é característico a um grupo determinado de professores.

Segundo dados da pesquisa da UNESCO (2004), há entre os professores brasileiros o predomínio de mulheres (81,3%) e a idade média dos professores brasileiros é de 37,8 anos. Podemos dizer que, em sua maioria, os professores moram com a família nuclear que constituíram, famílias nas quais a renda familiar predominante é de 5 a 10 salários mínimos e onde um número significativo de professores contribui com mais de 80% dessa renda familiar. Com relação à família de origem, os professores dizem viver melhor situação que a de seus pais. Sobre a formação dos professores, foi constatado que mais da metade dos professores possui ensino superior. A jornada de trabalho de mais da metade dos professores varia entre 21 e 40 horas semanais. De maneira geral, há predominância de professores efetivos contratados. Questionados sobre sua participação em atividades culturais, os professores dizem participar, especialmente, de atividades culturais ligadas a sua profissão. A participação dos professores em atividades culturais também apresenta relação com a renda familiar, professores com renda familiar mais baixa são os que menos freqüentam eventos culturais. Outro dado que chama atenção é o fato de mais da metade dos professores não utilizar computador ou internet.

Outra pesquisa que também aborda características dos professores, através de aspectos quantitativos, é uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos

¹⁰³ UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Op cit., p.17.

Trabalhadores em Educação (CNTE)¹⁰⁴. Essa entidade busca, em pesquisas científicas, suporte para realizar intervenções político-educacionais.

Para a pesquisa Retrato de Escola 3, da CNTE, a maioria dos educadores são mulheres, na faixa de idade entre 40 a 59 anos, vivem em casa própria, perto do centro da cidade, seguem uma religião e são sindicalizados. São simpatizantes de algum partido político, mas não são filiados. Apresentam pouco envolvimento com movimentos sociais e tem habilitação adequada ao cargo ou função que exercem. Trabalham, em sua maioria, na rede estadual e tem tempo de serviço entre 12 e 18 anos. A pesquisa aponta que é característico às mulheres professoras ocuparem-se sozinhas das tarefas domésticas. Os professores cultivam o hábito da leitura, quase não vão ao teatro ou ao cinema, não tem computador e quando o tem usam para fins profissionais. O acesso à internet ainda é muito restrito e igualmente limitado a fins profissionais.

Nossa pesquisa apresenta semelhanças com relação aos dados das pesquisas anteriores, mas mencionamos mais uma vez, nossa intenção é apresentar as tendências mais comuns apresentadas por um grupo de professores. Destacamos também que as características quantitativas que mencionaremos a seguir são dados que poderão nos auxiliar no decorrer dessa análise, mas não representam a centralidade desse estudo.

Entre os professores que trabalharam no ano de 2005, no CEJA -BRS/RS, predomina o atendimento a um número de alunos que varia entre 100 e 400 alunos. Relacionado ao número de turmas é predominante os professores que atendem entre uma e dez turmas, porém esses professores ainda trabalham, em sua maioria, em outras escolas. É uma tendência comum a esse grupo de professores não ser associado ao sindicato da categoria. Também é significativo o número de professores com idades superiores à 40 anos. Com relação a rendimentos mensais, os professores do CEJA – BRS/RS estão numa média salarial entre 3 a 5 salários mínimos e são responsáveis, em sua

¹⁰⁴ BRASIL. BRASÍLIA. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retrato de Escola 3**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br> Acesso em 13 abr. 2005.

maioria, por um percentual da renda familiar que varia entre 50 a 100%. Isso nos remete a considerar os professores do CEJA – BRS/RS, em sua maioria, 90%, mulheres, como pessoas que vivem do trabalho, pessoas dependentes de um trabalho assalariado.

A partir do que encontramos nos depoimentos dos professores do CEJA – BRS/RS. Podemos dizer que esses, de maneira geral, entendem que os professores, atualmente, não são valorizados em sua profissão. Entre os profissionais entrevistados está bastante presente a imagem de professor como uma pessoa que trabalha o lado humano do aluno, além do conteúdo, aquele que é amigo, uma pessoa em quem o aluno pode confiar. O professor, na visão dos professores entrevistados, precisa resgatar a questão humana da educação e relaciona-la com o conhecimento. Nessa perspectiva está o respeito ao tempo do aluno, especialmente do aluno que trabalha e estuda. Foi mencionada a necessidade de desenvolver na escola um trabalho que tenha como referencial a realidade do aluno.

Nos chamou atenção alguns professores mencionarem que, de maneira geral, os professores estão muito presos ao sistema. Como exemplo foi citado o trabalhar determinado conteúdo por constar nos programas oficiais ou por ser consenso nas escolas o desenvolvimento de determinados conteúdos.

Essas colocações nos lembram Freire quando menciona:

“É neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da *determinação*, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados.”¹⁰⁵

Essa perspectiva nos traz a possibilidade de conhecimento a serviço da humanidade, o que sugere uma relação dialética entre subjetividade e objetividade, uma relação de escolhas, de decisões. “É percebendo e vivendo a história como possibilidade que

¹⁰⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo/ SP: UNESP, 2000, p.57.

experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper.”¹⁰⁶

1.3. UMA NOVA PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vejamos mais alguns estudos sobre formação de professores os quais consideramos apresentam possibilidades de mudanças na formação de professores.

Estudos do Grupo de Pesquisadores sobre Formação de Professores para o Mercosul/ConeSul nos apontam alguns elementos importantes no desempenho dos professores e que são considerados necessários em sua formação.

Trabalharemos com contribuições do X Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul, realizado em Porto Alegre, em 2002 que traz a perspectiva do professor pesquisador.

A idéia de vincular ensino à pesquisa não é nova no espaço da universidade. Essa idéia aparece como nova na educação básica, embora em alguns países como Cuba e Alemanha, o ensino apoiado na pesquisa seja desenvolvido desde a educação infantil. No Brasil, desde a década de 80, existe a preocupação com o ensino como pesquisa, assim entendido:

Nós postulamos o ensino como pesquisa desde a educação infantil. Entendemos que pesquisar é pensar, refletir sobre determinadas realidades. Pensar é libertação individual e coletiva. É a possibilidade, pensando sobre nossa realidade, de elaborar um conhecimento próprio, colocar os fundamentos de nossa própria cultura nacional que começa nas escolas e nas comunidades, e que regressa sistematizada, depois de processos de aperfeiçoamento realizados coletivamente, à escola e à comunidade.¹⁰⁷

¹⁰⁶ FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. Ibidem, p. 57.

¹⁰⁷ TRIVIÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Op. cit. p. 12.

Nessa concepção, buscamos identificar aspectos referentes ao professor, “a personalidade do professor, como profissional, deve mudar radicalmente”¹⁰⁸. Aspectos como salário que atenda suas necessidades, redução das horas trabalhadas e concentração de seu trabalho em apenas uma escola, são aspectos considerados necessários ao desempenho do professor.

Triviños (2003) considera que essa proposta enfrenta vários problemas, mas aponta preocupação especial com a condição social e cultural do professor e com o nível em que seria iniciada a pesquisa no contexto da educação básica que já mencionamos é proposta a partir da educação infantil. Triviños (2003), apresenta, segundo Kincheloe (1997) as seguintes dimensões do professor pesquisador:

- *Orientado para a pesquisa*, isto significa, com formação para realizar pesquisas e potencial para formar novos pesquisadores;
- *Socialmente contextualizado e consciente da realidade em que vive, com suas limitações e perspectivas humanas e profissionais*. Entendemos ter encontrado nessa dimensão a concepção de história, que como já mencionamos, acreditamos ser um dos aspectos centrais de uma proposta pedagógica: uma concepção de história que tenha presente o fato de que vivemos relações condicionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, mas, história feita pelos homens e mulheres, assim possível de ser transformada.
- *Conhecimento baseado na necessidade de atender ao ser humano num mundo contraditório e dividido em classes sociais*. Isso requer elaboração coletiva do conhecimento.

¹⁰⁸ TRIVIÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Idem, p. 15.

- *Capacitado para trabalhar com a incerteza.* Lembramos, novamente, que vivemos num mundo em constante mudança e que o professor deve ter condições de trabalhar com as incertezas que essas mudanças geram.
- *Capacitado para a participação e diálogo.* Referindo-se, especificamente, a capacidade de trabalhar em grupo e individualmente.
- *Ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social crítica.* Enfatizando a crítica intelectual que restringe os aspectos emocionais.
- *Formado com um compromisso com uma educação democrática auto-dirigida.* Ênfase na participação do aluno e nos comentários e questionamentos do professor sobre os pontos de vista apresentados pelos alunos, lembrando o quanto à mídia influencia a visão de mundo dos estudantes.
- *Mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo.* Reconhecimento de várias culturas e rejeição de toda forma de exclusão, entre as diferentes culturas e dentro de cada uma.
- *Comprometido com a ação e as utopias realizáveis.* Ênfase na busca e na conquista das utopias realizáveis. Tendo presente que: “As bases concretas (condições sociais, econômicas, culturais, históricas) se criam através da ação, e elas permitem sonhar o possível.”¹⁰⁹
- *Preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.* A afetividade do professor como fator importante no processo educacional.

Ressaltamos a necessidade da formação do professor ir além dos aspectos pedagógicos: “Nosso ponto de vista concebe a formação do professor de educação básica, formado duplamente, através de um conteúdo pedagógico e de uma formação

¹⁰⁹ TRIVÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Idem, p. 43.

científica natural e cultural, artística e técnica específica”¹¹⁰. A formação seria única e não fragmentada como vem ocorrendo. O específico, como orientação e supervisão escolar, Educação de Jovens e Adultos, serão graus de pós-graduação.

O segundo aspecto é a necessidade de aperfeiçoamento constante: “Esse aperfeiçoamento seria gratuito, descentralizado (funcionando nas escolas, inclusive), obrigatório, gradual e permanente.”¹¹¹

Qual então a proposta de formação do educador como pesquisador?

1. Necessita de formação para o desenvolvimento da pesquisa, “[...] nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação em ciências sociais. Isto significa que o professor pesquisador que desejamos formar tenha, concomitante, uma sólida formação sobre teorias, técnicas e métodos de pesquisa”¹¹².

2. Sobre o segundo aspecto dessa formação:

Em segundo lugar queremos que o estudante, futuro professor, que ingressa na universidade, simultaneamente, o faça à escola de educação básica como simples observador. Este ingresso estará naturalmente vinculado e plenamente de acordo com um plano de ensino para a formação do pesquisador. Gradativamente, desenvolvendo-o desde os contatos menos complexos até os mais complexos, assim como seriam os estudos universitários, o aluno da universidade elaboraria um projeto de pesquisa, realizaria a mesma e elaboraria um relatório de pesquisa.¹¹³

3. O estudante, durante a formação deverá dominar a pesquisa-ação com o objetivo de elaborar um conhecimento científico:

[...] que iria permitir-lhe o trabalho, já como professor, na sala de aula, como pesquisador, detectando os problemas que se apresentam no processo educativo, com o objetivo geral de buscar soluções para esses problemas, intervindo na realidade escolar.¹¹⁴

¹¹⁰ TRIVÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Idem, p. 15.

¹¹¹ TRIVÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. ibidem, p. 15.

¹¹² TRIVÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Idem, p. 15-16.

¹¹³ TRIVÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Idem, p.16

¹¹⁴ TRIVÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Ibidem, p. 16.

4. Deverá ter condições de ensinar pesquisando e também ser pesquisador participando em grupos de pesquisa.

5. Ter condições para “descobrir e compreender no campo da educação, da escola e da comunidade escolar, as situações problemáticas que nelas existam [...]”¹¹⁵.

A partir dos estudos realizados mencionamos que o professor deve ter formação para poder realizar pesquisas, o que envolve teorias, técnicas e métodos de pesquisa. Lembramos de que o professor, além de estar apto a realizar pesquisas com seus alunos, também deve ter possibilidade de participar de grupos de pesquisa e ter contato sistemático com outros pesquisadores.

A organização do conhecimento pelo professor deve compreender o mundo tendo presente à luta de classes, as forças produtivas e as relações de produção. Compreender não somente esse mundo e sua forma de organização, mas também compreender que nele vive um ser humano capaz de modificá-lo, um ser humano que é cognitivo e afetivo e que age e reage diante das constantes transformações pelas quais passa o mundo atual.

Acreditamos que é frente a esse agir e reagir que deva ser direcionada a ação do professor, uma ação que permita partir do conhecido para o desconhecido, da realidade imediata para um contexto maior, através do conhecimento e da crítica intelectual. Mas isso exige do professor uma concepção de realidade em movimento, repleta de possibilidades de transformação quando essa realidade é vista no todo e não fragmentada em partes isoladas.

Outro aspecto a mencionar é o relacionamento do professor na escola, na sala de aula, na comunidade. Desenvolver uma prática democrática, estar aberto para ouvir o outro e reconhecer que seu ponto de vista pode ser outra perspectiva de análise daquela realidade.

¹¹⁵ TRIVIÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Ibidem, p. 16.

Concordamos e achamos de fundamental importância a sexta tese de Triviños (1999) sobre a educação e a formação de professores para o Cone Sul numa sociedade em processo de globalização.

Sexta tese: A reconhecida liderança histórica do educador na comunidade deve ser dimensionada agora na visão da sociedade global que se apresenta como uma realidade no mundo do futuro, especialmente nas perspectivas de concretização do Conesul, através da conquista de uma concepção política e econômica democrática, de justiça e de fraternidade.¹¹⁶

¹¹⁶ TRIVIÑOS; OYARZABAL. Estratégias Educacionais no Mercosul. Op cit., p. 82.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com relação à formação de professores já mencionamos que no final do século XIX e início do século XX, somente descendentes de famílias abastadas do povoado de Bom Retiro buscavam cursos de formação de professores. Atualmente observamos outra realidade, com relação à formação de professores. Nos últimos dez anos ocorreu, na região do Vale do Taquari, o fechamento, pela rede privada, dos cursos de formação de professores, em nível de Ensino Médio, e ampliação de vagas nos cursos de formação de professores das escolas públicas. Também constatamos que as universidades oferecem descontos aos estudantes dos cursos de licenciatura.

Assim, se no início do século XX, somente tinham acesso ao magistério, os bom-retirenses economicamente favorecidos, no início do século XXI, é percebido que, para muitos, a única possibilidade de realização de curso superior é a área da educação.

Esse entendimento também está expresso na fala de alguns professores entrevistados quando mencionam cursos universitários de elite e cursos para aqueles que não tem condições de se preparar ou de manter cursos que exigem uma estrutura material maior. Referência também foi feita à casa do estudante onde, a partir de suas vivências professores mencionam que é raro encontrar um estudante fazendo medicina.

Mas a possibilidade da licenciatura para realização do curso universitário parece estar sendo modificada, em parte, nesse ano de 2005, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, que oferece bolsas de estudo para estudantes de baixa renda.

Não tenho o objetivo de realizar uma análise a respeito desse programa, apenas menciono que, em uma coleta informal de dados, percebi que os estudantes, oriundos do CEJA – BRS/RS, beneficiados com o programa, no ano de 2005, não estão optando por cursos de licenciatura.

Já vimos o desenvolvimento histórico do processo de trabalho do professor no município de Bom Retiro do Sul, mas ainda nos falta aprofundar de forma mais intensa o momento de transição que estamos vivendo que é marcado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, antes dessa análise, especialmente da LDB, abordaremos alguns elementos que nos permitam conhecer melhor a formação dos professores.

O currículo é elemento importante da formação profissional, estudos (Colao, 2005) afirmam que o currículo é prioritário na formação profissional. Já mencionamos nossa compreensão a respeito da origem dos currículos de formação. Entendemos que os currículos de formação são fundamentados no modo de produção capitalista o que nos permite mencionar a relação da formação profissional com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de determinada época.

A análise do currículo de formação de professores, numa perspectiva dialética, não pode deixar de ser realizada a partir do contexto histórico, nem as políticas educacionais pensadas isoladamente, pois elas fazem parte de um todo que articula diferentes áreas que juntas apresentam a forma necessária para que a organização capitalista aconteça.

A análise que desenvolveremos a seguir está baseada na concepção de Plínio de Arruda Sampaio sobre a história do Brasil¹¹⁷. Sampaio (2003) organiza suas reflexões sobre o Brasil em seis períodos históricos: Período Colonial (1500 à 1822), Período da Independência (1822 à 1844), o Reinado de Dom Pedro II (1844 à 1889), a República Velha (1889 à 1930), a Era Vargas (1930 à 1990) e o período atual.

Também estão presentes nessa análise três princípios marxistas.

O primeiro menciona que:

¹¹⁷ SAMPAIO, Plínio de Arruda. Os períodos da história do Brasil. In **História, Crise e Dependência do Brasil**. São Paulo - SP: Movimento Consulta Popular, 2003, p. 06 -21.

“[...] não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana. Se há educação, são portanto as condições materiais que é preciso ‘educar’ ou melhor revolucionar, e não as pobres cabeças!”¹¹⁸

O segundo princípio se refere ao conhecimento:

“[...] a crise econômica que abala e perturba o mundo capitalista está em vias de ensinar mais ‘verdades’ do que todas as ciências burguesas das escolas e universidades avariadas: ela leva as massas proletárias a intervir no sentido do seu programa de classe, e chegará a altura em que estabelecerão uma superestrutura política para ‘agir em contrapartida’ sobre a economia, a fim de a transformar, após terem forjado um sindicato e um partido de classe.”¹¹⁹

O princípio terceiro menciona que “[...] cada forma de produção e de sociedade sucessiva tem as suas idéias e o seu saber próprios. Claro que se combinam com um determinado fundo comum de todas as classes exploradoras, mas de cada vez de uma maneira específica.”¹²⁰

Para Sampaio (2003), “cada período histórico corresponde a um certo número de anos em que determinadas forças sociais e políticas exerceram o poder e impuseram seus objetivos à ação do estado, à economia”¹²¹. Aos objetivos desses grupos dominantes esteve, em cada período, condicionada a vida da população e, dessa forma, as políticas de formação de professores. Estamos, portanto, analisando a história da luta de classes no Brasil.

Vejamos o Período Colonial (1500 a 1822), lembrando que a descoberta do continente americano e os novos caminhos da navegação, através da África, abriram novas perspectivas para a burguesia.

Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio com as colônias, o aumento dos meios de troca e do volume das mercadorias em

¹¹⁸ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da Educação e do Ensino. Lisboa/Portugal: Moraes, 1978, p. 23.

¹¹⁹ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da Educação e do Ensino. Ibidem, p.23.

¹²⁰ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da Educação e do Ensino. Idem, p. 24.

¹²¹ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 06.

geral trouxeram uma prosperidade até então desconhecida para o comércio, a navegação e a indústria e, com isso, desenvolveram o elemento revolucionário dentro da sociedade feudal em desintegração.¹²²

Podemos dizer que a classe dominante da época era constituída pelos administradores da Colônia, designados por Portugal, pelos donatários das Capitanias Hereditárias e Sesmarias, também portugueses, e os mestiços, filhos dos portugueses com índias escravizadas. Os mestiços dominavam em núcleos isolados no interior.

Na busca do ouro, importante na época do capitalismo mercantil, e para estender as fronteiras do território brasileiro que precisava ser ampliado para além do Tratado de Tordesilhas e também ocupado, os portugueses começaram a escravizar os indígenas.

A sociedade brasileira, nesse período, está sedimentada em duas classes sociais, uma formada pelos portugueses e seus descendentes e a outra pelos indígenas submissos aos europeus pela catequese ou escravidão.

A relação entre a colônia e Portugal era uma relação de dependência entre colonizados e colonizadores, mas os grupos dominantes, especialmente em locais mais isolados, tinham grande poder interno.

A importância do açúcar no mercado internacional e as condições que regiões brasileiras ofereciam para o plantio da cana-de-açúcar causaram o estabelecimento de novas relações entre a colônia e Portugal. “O dono do engenho era o senhor absoluto de sua família, dos agregados, dos trabalhadores livres do engenho e dos seus escravos”¹²³ e o grupo de senhores de engenho tinha autonomia para administrar a região de seus domínios.

A entrada de capital estrangeiro holandês e inglês no país motivada pela necessidade de recursos para o desenvolvimento açucareiro o qual Portugal não mais podia

¹²² MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. Op. cit, p. 85.

¹²³ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 8.

financiar acrescido da necessidade de mão-de-obra atendida com a importação de escravos africanos para executar os trabalhos são características desse período histórico.

A imensidão do território brasileiro permitiu que os períodos de decadência de uma economia fossem imediatamente superados, de maneira geral, por outra forma de exploração. Quando ocorreu a crise do açúcar foram descobertas jazidas de ouro em Minas Gerais. Sampaio (2003), menciona que as relações de poder não foram alteradas com a nova fonte da economia. A extração do ouro foi concentrada nas classes dominantes da colônia, a coroa ficou com a fundição desse ouro e a sua comercialização e os financiamentos dessa atividade, como ocorria com a economia açucareira, ficou com grupos estrangeiros.

Com a também decadência da extração do ouro e com a substituição do capitalismo mercantil pelo industrial, Portugal “transformou-se em um intermediário inútil e caro para as classes dominantes da colônia”¹²⁴. Esse momento de descontentamento, não teve origem no patriotismo como aprendemos na escola. A liberdade que raiava não era para o Brasil e para seu povo. O descontentamento que deu origem às lutas pela independência foi o descontentamento econômico das classes dominantes.

Podemos dizer que nesse período a apropriação do trabalho excedente se dava pela força de coação, seja a escravidão ou a catequese, dominação política e pelo poder das classes dominantes. Nesse contexto a escola é tida como: “[...] uma instituição que tinha como propósito essencial introduzir nas crianças, o espírito da doutrina cristã, além de ensinar a ler, a escrever e a contar.”¹²⁵. Os poucos que ensinavam e/ou catequizavam provinham de ordens religiosas, especialmente da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759.

¹²⁴ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 10.

¹²⁵ TRIVIÑOS. A formação do professor como pesquisador no Mercosul/Conesul. Op cit., p.27.

A seguir foram realizadas as “[...] reformas pombalinas, que buscam implementar um sistema público de ensino – estatal, secular e uniforme -, capaz de formar uma burocracia mais moderna e ilustrada.”¹²⁶

Como vimos, no capítulo anterior, quando outras pessoas, além dos sacerdotes, foram autorizadas a ensinar, os governos municipais estabeleceram regras para controlar a atividade docente exercida por pessoas sem titulação para esse exercício.

Retomamos novamente a precariedade dos salários dos professores que era evidente quando esses tinham que arrecadar junto aos pais dos alunos uma contribuição para seu próprio sustento. Esse é um dos fatos que retrata o desinteresse dos colonizadores da América Latina pela educação, ou melhor, pela educação das classes populares.

No Período da Independência (1822 a 1844), não aconteceram transformações. As classes dominadas permaneceram sob o domínio da exploração de uma classe dominante que lutava entre si por concepções ligadas a uma monarquia constitucional, os chamados liberais, ou a uma concepção conservadora de monarquia absoluta, a qual dava poder absoluto ao monarca.

Sampaio (2003), ao referir-se à Independência do Brasil, menciona que “O país tornou-se uma nação independente, mas a independência política não significou o fim da dependência econômica, pois a Inglaterra dominava inteiramente a economia brasileira”¹²⁷.

Nesse período a formação de professores no Brasil, segundo Bastos (2004), passa a ser regulamentada. A autora cita, especialmente, a promulgação do Decreto das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. Esse decreto é a primeira lei sobre instrução pública nacional do Império Brasileiro. O decreto versa sobre a criação de escolas primárias, nas quais seria adotado o método lancasteriano. Embora sua

¹²⁶ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Op cit., p.50.

¹²⁷ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 13.

adoção no Brasil anteceda a esse decreto, pois já em 1820 o governo brasileiro já buscava conhecimentos sobre ele.

A precariedade da formação de professores e a des-responsabilização do estado para com essa formação é explícita desde a sua origem. A instrução a curto prazo e as custas do próprio professor era prevista no decreto para os professores que não dominassem o método. Outra alternativa era o aprendizado através da demonstração prática de outros professores.

A disciplina e a ordem, propostas no método lancasteriano, tanto nas escolas como nas instituições militares motivou a escolha de militares para atuarem como professores.

Em 1837, o governo passou a considerar incompatível a função de militar e professor e, para sanar o problema da formação de professores, criou a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói, Rio de Janeiro. “[...] com o intuito de preparar os futuros mestres no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo”¹²⁸.

A preocupação do governo brasileiro em qualificar os professores com o que, na época, era considerado mais moderno levou:

[...] à tradução e à impressão da obra do Barão de Gerando, intitulada ‘Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primárias’, editada na França, em 1832. Esse foi, sem dúvida, o primeiro *manual didático-pedagógico* publicado no Brasil, voltado a instrumentalizar a formação de professores-modelo.¹²⁹

A partir da análise desse manual, Bastos (2004) aponta uma contradição no interior da nova proposta de escola laica: “[...] o discurso da laicização da escola mantém o sentido prescritivo e regulador da escola religiosa, ao qual pretendia contrapor-se”¹³⁰.

¹²⁸ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Op cit., p.53.

¹²⁹ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 53.

¹³⁰ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p.54.

No século XIX:

A escola passa a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, através da transmissão não só de um conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam essa unidade. Assim, o *Estado educador* controla rigorosamente a seleção e recrutamento do professorado, bem como sua formação.¹³¹

Nesse período foram enfatizados os conteúdos morais e secundarizados os conhecimentos que a escola deveria transmitir. O intuito era garantir a submissão do professor como modelo de cidadão também submisso. “Importava mais garantir a submissão do professor do que uma formação teórica-prática sólida para exercer a profissão.”

No período chamado de Reinado de Dom Pedro II (1844 a 1889), a economia era sustentada pela cultura do café. O domínio da Inglaterra foi intensificado inclusive no que se refere à escravidão que foi mantida até o final do período, embora as idéias abolicionistas presentes na Europa minassem as classes dominantes no sentido de que a forma de trabalho escravo deveria ser substituída ao longo do desenvolvimento do capitalismo.

Nesse período as classes dominadas também não tiveram alterações em sua vida. A terra continuou em poder de poucos e os escravos, mesmo com a intensificação da luta pela abolição e a conquista dessa, não tiveram alternativa de trabalho, pois a terra continuava concentrada nos latifúndios. E o poder de extração do trabalho excedente continuava ligado à esfera política, a coação, aos deveres, à gratidão.

A formação de professores continua se desenvolvendo no sentido de não trazer custos mais elevados. Em 1849 passou a ser recomendado pelo presidente da província do Rio de Janeiro a utilização do método austríaco-holandês “[...] que consistia em formar na prática, ensinando alunos pobres que funcionavam como auxiliares do professor, até que esses pudessem reger suas próprias classes”¹³².

¹³¹ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p. 51.

¹³² BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p.54.

Segundo Bastos (2004):

Esse movimento de formar o professor na prática, descuidando da sua formação teórica e enfatizando sua formação moral e religiosa, aparece concomitante ao fortalecimento do sistema de inspeção escolar, introduzido na França em 1802. Assim, se garantia a submissão dos professores na própria atividade, pelo controle rígido que era exercido sobre eles.¹³³

Bastos (2004), menciona ainda que o aproveitamento de professores para o sistema público ocorria através de exames que privilegiavam o currículo da escola normal.

Nesse período da República Velha (1889 a 1930) foi iniciada a industrialização, sedimentada nas fortunas provenientes da cultura do café. A mão-de-obra desse período, tanto para a agricultura como para as primeiras indústrias foi suprida por imigrantes europeus.

A dominação de uma classe sobre a outra não foi alterada, mas é importante salientar que no espaço urbano começou a emergir um grupo politicamente ativo e com condições econômicas superiores aos demais integrantes da classe trabalhadora e que foi denominado de classe média. A disputa de poder entre os grupos dominantes regionais e a repressão às manifestações populares continuou.

Apesar disso, o avanço popular foi grande no período da República Velha, especialmente nas décadas de 1910 e 1920. Datam desse período, os primeiros sindicatos (quase todos controlados pelos anarco-sindicalistas) e a formação do Partido Comunista.¹³⁴

A manutenção do domínio dos capitais estrangeiros, iniciada nos períodos anteriores, também foi mantida.

A partir da proclamação da República (1889), é rápida a multiplicação das escolas normais. A ampliação dessas escolas nas províncias brasileiras ocorreu na segunda metade do século XIX.

¹³³ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p.54.

¹³⁴ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 16.

Sobre o currículo das escolas normais, esse era composto por:

[...] primeira seção – português, francês, instrução religiosa; segunda seção – matemática elementar e escrituração mercantil; terceira seção – elementos de cosmografia, geografia e história universal, geografia e história do Brasil; quarta seção – elementos de ciências físicas e naturais, elementos de psicologia e higiene, princípios de lavoura e horticultura; quinta seção – princípios de economia social e doméstica, filosofia e princípios de direito natural e direito público; - sexta seção – pedagogia e prática do ensino primário, pedagogia e prática do ensino intuitivo. Além dessas disciplinas, seriam ainda ministradas música vocal, caligrafia, desenho linear, ginástica, prática manual de ofícios para os homens e trabalhos de agulha para as mulheres.¹³⁵

Esse currículo contempla o que havia de moderno no período histórico de universalização e laicização da escola: “[...] ênfase na educação pelo olhar – isto é, na chamada *pedagogia realista* em voga nos países industrializados”¹³⁶.

Nesse período, além da criação de escolas normais, que foram expandidas “[...] de forma limitada e irregular, expressando a omissão do poder central no provimento dessas modalidades de ensino”¹³⁷, houve uma série de outras ações, por parte do governo ou particulares, visando a ampliação do debate sobre temas educacionais e pedagógicos e atualização e instrumentalização dos professores. Entre essas ações, Bastos (2004), cita: conferências populares, conferências pedagógicas, exposições pedagógicas e escolares, Congresso de Instrução Pública; Criação do Museu Escola Nacional, bibliotecas escolares, etc.

A precariedade das escolas normais nas províncias é uma situação que se estende até a segunda década do século XX, onde ocorre a profissionalização do curso.

A dificuldade de prover a formação de professores pelo Estado faz com que a reforma de Leôncio de Carvalho em 1879 acentue a pseudoprofissionalização, uma vez que facultava o exercício profissional do magistério aos leigos, postulando a liberdade de ensino.¹³⁸

¹³⁵ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Op. cit., p. 55.

¹³⁶ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 55.

¹³⁷ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p.56.

¹³⁸ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 56.

Foi criado pelo Decreto 980, de 1890, o Pedagogium:

[...] um centro de aperfeiçoamento docente do magistério, primeiro no gênero no Brasil, com uma escola-modelo, tipo uma escola laboratório, na qual seriam observados o regulamento e o programa adotados para as escolas públicas primárias, experimentando-se, entretanto, os processos, métodos, modos e formas de ensino novos.

Esse centro foi extinto em 1919.

O período entre 1889 e 1930 foi caracterizado por diversas ações relacionadas à educação. “[...] crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).¹³⁹

Nesse período foi mais destacado:

- Debates sobre a criação da Associação Brasileira de Educação (1924);
- Debates pela realização das Conferências Nacionais de Educação;
- Aparecimento dos especialistas ou técnicos em assuntos educacionais;
- A educação passa a ser tratada por um grupo específico de profissionais;
- Esse grupo “pretendia realizar transformações na sociedade brasileira a partir de uma visão científica do processo educativo”¹⁴⁰.

Sobre a Primeira Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), Bastos (2004), menciona algumas teses que foram discutidas:

- Criação de escolas normais superiores;
- Unificação do magistério primário nacional (reconhecimento da validade dos diplomas das escolas normais);

¹³⁹ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p. 58.

¹⁴⁰ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 58.

- Celibato pedagógico (existiam leis estaduais onde o acesso ao magistério só era permitido às mulheres solteiras ou viúvas sem filhos).

A Era Vargas (1930 a 1990) foi assim denominada porque “[...] a figura do caudilho foi à referência mais importante até muito depois da sua morte e porque as instituições e leis que ele criou moldaram o país e permaneceram vigentes até o final do período”¹⁴¹.

Mudanças mundiais aconteceram entre 1930 e 1937 e o Brasil nesses anos foi marcado “pelo impacto da crise mundial do capitalismo e por grande instabilidade política”¹⁴².

A partir de 1937 foram rompidas as políticas de desenvolvimento vigentes no Brasil e iniciado um novo momento baseado na produção para o mercado interno e na industrialização. Esse momento foi desencadeado pelo estado e “[...] a economia brasileira – que, desde a colônia até 1930, era uma economia primário-exportadora – caminhou para se tornar uma economia industrial”¹⁴³.

Sampaio (2003) atribui a efetivação dessas mudanças à crise mundial do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial fatores que dificultaram as importações, como também ao fortalecimento de grupos da chamada classe média que tinham uma visão nacionalista, motivado pelo enfraquecimento dos produtores de café.

Esse momento de fortalecimento da indústria nacional, promovido por Vargas, teve a “associação entre o capital do Estado e capitais privados nacionais”¹⁴⁴. Mas após a morte de Vargas o capital estrangeiro predominou novamente no país. Num primeiro momento a industrialização evoluiu, mas para mantê-la no controle do estado nacional seria necessário à realização de várias reformas. “Entre as reformas redistributivas ganharam destaque à reforma agrária e a reforma urbana; entre as reformas

¹⁴¹ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 16.

¹⁴² SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Ibidem, p. 16.

¹⁴³ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Idem, p. 17.

¹⁴⁴ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Ibidem, p. 17.

financeiras, a reforma bancária e a reforma tributária.”¹⁴⁵ O golpe militar terminou com as disputas entre as forças nacionalistas e populares, derrotadas nesse golpe, e as forças antinacionais e reacionárias. Nessa época o capital e a tecnologia estrangeiros redefiniram a nova forma da dependência brasileira.

Diante da crise do Estado de bem estar social o país iniciou um lento processo de abertura política, endividamento e conseqüente desorientação das classes dirigentes e crescimento das forças populares.

O crescimento da classe popular levou os grupos dominantes a abandonarem suas divergências e entregarem o mercado brasileiro ao capital estrangeiro.

Nesse período como nos anteriores, a característica principal é a dependência externa e a divisão entre a classe trabalhadora e a classe dominante.

Sobre a educação, seu desenvolvimento foi coerente com as necessidades da classe dominante apresentadas no período.

Em 1937 é criado, pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, o Instituto Nacional de Pedagogia. Esse instituto foi instalado em 1938, com a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O INEP, em sua criação, era vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública.

Sobre as funções do INEP:

O INEP estabelece-se com as seguintes funções: organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar trabalhos. Assim retomava as funções do *Pedagogium* – publicações, pesquisas, estudos e aperfeiçoamento do magistério.¹⁴⁶

¹⁴⁵ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Ibidem, p. 17.

¹⁴⁶ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Op. cit., p.57-58.

Dados daquela época apontam que em 1949, 40% dos professores não tinha formação em escolas normais. Foi através da Reforma Rocha Vaz que foi instituída “a obrigatoriedade do diploma da Escola Normal no magistério elementar”¹⁴⁷.

Em 1946 temos a Lei Orgânica do Ensino Normal que “além das escolas normais, institui as escolas regionais, para formação de regentes; os Institutos de Educação, para formação de regentes e professores”¹⁴⁸.

Nos Institutos de Educação havia:

[...] cursos de especialização de professores primários, chamados pós-normais, em educação pré-primária, em ensino primário complementar e supletivo, em desenho e música, em habilitação de administradores escolares – diretores, inspetores, orientadores, estatísticos e avaliadores.¹⁴⁹

Na década de 1930 é criado o curso de pedagogia para a formação de professores para atuar no ensino médio e normal. Alguns autores (Bastos, Brzezinsk) consideram que a pedagogia foi reduzida a uma área profissionalizante, a teoria foi secundarizada e evidenciada a prática, a técnica, o treinamento. Nesse contexto a pedagogia foi concebida como curso.

O período da redemocratização do país, a partir de 1945, é caracterizado pela “questão da escola pública e a votação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (1961)”¹⁵⁰.

O manifesto dos educadores mais uma vez convocados (1959), a criação de várias associações de professores primários – germes dos futuros sindicatos de professores de hoje – marcam a efervescência do período. A pressão da sociedade para ampliar a oferta de ensino superior desencadeou a criação de universidades e institutos de ensino superior isolados – públicos e privados.¹⁵¹

¹⁴⁷ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p.59.

¹⁴⁸ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 59.

¹⁴⁹ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 59.

¹⁵⁰ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Idem, p.60.

¹⁵¹ BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 60.

As faculdades de educação foram criadas em 1968 autônomas das faculdades de filosofia, ciências e letras.

A formação de professores passa a ser centrada nas faculdades de educação, com a função de formar professores e especialistas em educação – licenciatura plena, licenciatura curta, habilitação em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisão escolar, educação especial, disciplinas pedagógicas para a escola normal. Criam-se os cursos de pós-graduação – *lato* e *strictu sensu* – para estimular a pesquisa, para formar especialistas em altos estudos pedagógicos e para o magistério do ensino superior.¹⁵²

O período atual começou em 1990 seu marco pode ser considerado a tomada por Collor das “primeiras medidas para escancarar o mercado brasileiro aos produtos e aos capitais estrangeiros, e para desmontar o estado brasileiro”¹⁵³. Fernando Henrique segue a mesma linha de “[...] enquadrar a economia e o estado brasileiros dentro do modelo traçado pelos organismos internacionais que monitoram o interesse dos países desenvolvidos [...]”¹⁵⁴.

Para o grupo atualmente dominante, o que importa é modernizar rapidamente a nossa economia, a fim de garantir o acesso das classes dirigentes ao consumo de última geração, de modo que elas possam copiar os estilos e os hábitos de consumo dos países desenvolvidos. Esse processo de modernização da nossa economia, como depende da tecnologia e do financiamento de grupos econômicos do exterior, tem um custo político e social bastante elevado: por um lado, implica no aumento da dependência externa, e por outro, no aprofundamento da fratura social.¹⁵⁵

Nesse contexto a educação, na perspectiva oficial, caminha para mudanças que atendam novamente aos interesses da classe dominante e a um país dependente do capital externo.

Kuenzer (1999), menciona que a globalização da economia e a reestruturação produtiva muda o modelo de desenvolvimento econômico que passa a incorporar ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais. O processo de trabalho passa

¹⁵² BASTOS. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. Ibidem, p. 60.

¹⁵³ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 20.

¹⁵⁴ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Ibidem, p. 20.

¹⁵⁵ SAMPAIO. Os períodos da história do Brasil. In História, Crise e Dependência do Brasil. Op. cit., p. 20-21.

a exigir não mais a força física e habilidades motoras, mas “[...] conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores”¹⁵⁶.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.¹⁵⁷

As exigências dessa nova base fizeram com que, a partir de 1996, os currículos de formação de professores, considerados inadequados para o momento atual, fossem substituídos por diretrizes curriculares que:

“correspondem a princípios gerais, amplos, que assegurem a cada instituição formadora a ‘flexibilidade’ para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado”.¹⁵⁸

O novo modelo de graduação vai atender a racionalidade econômica, a um mercado que exige menos profissionais e mais formação diversificada. Kuenzer (1999), chama de taylorização pós-moderna a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos e a criação de ênfases.

O objetivo dessa proposta está relacionado ao atendimento da formação flexível:

[...] que exige uma base genérica, inespecífica, de modo a não oferecer profissionalização estrito senso, que certamente logo será anacrônica, em face

¹⁵⁶ KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n 68, p. 163-183, dezembro. 1999, p. 169.

¹⁵⁷ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Ibidem*, p. 169.

¹⁵⁸ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Idem*, p. 179.

das mudanças científico-tecnológicas, ou inadequada, em face do binômio redução de postos/diversidade de demandas em qualidade e quantidade.¹⁵⁹

Para melhor compreensão citamos o curso de Pedagogia. Nas orientações para autorização de funcionamento de curso de Pedagogia está presente que a qualificação do Pedagogo está evidente em seu histórico escolar e que a entidade que o contratará é que deverá avaliar se o percurso de sua formação é compatível com as exigências do trabalho que irá realizar.

Os referenciais para formação de professores, elaborados pela Secretaria da Educação Fundamental/MEC apontam competências que devem orientar a elaboração dos currículos das licenciaturas. Podemos dizer, de maneira geral, que tanto a formação inicial, como a formação continuada, devem possibilitar o desenvolvimento, pelos professores, de competências relacionadas a pautar seu trabalho e sua vivência como cidadão pelos princípios da ética democrática, no que se refere à “[...] dignidade humana, justiça social, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade”¹⁶⁰, compreender a prática educativa a partir da realidade econômica, cultural, política e social brasileira, estabelecer relação de autoridade e confiança com seus alunos no desenvolvimento de suas atividades, manter o distanciamento profissional necessário ao desenvolvimento de seu trabalho, ter sensibilidade, acolhimento e afirmação ao intervir em situações educativas, ter sua prática profissional como objeto de investigação e reflexão constante, sua prática educativa deve considerar as características próprias de seus alunos e da comunidade onde esses estão inseridos, os temas atuais e as necessidades do mundo social relacionadas a proposta curricular da escola, o professor deve promover o desenvolvimento de todos os alunos, tendo presente o percurso de aprendizagem de cada um, respeitando as diferenças e posicionando-se contra discriminações e exclusões.

¹⁵⁹ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobranete. Ibidem., p. 179.

¹⁶⁰ MEC, Referenciais para Formação de Professores. Op cit., p. 47.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE TRABALHARAM NO ANO DE 2005 NO CEJA – BRS/RS, NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO QUE OS FORMOU

Iniciamos esse capítulo retomando algumas idéias centrais do marxismo. A primeira se refere à transformação da produção intelectual condicionada pela produção material, o que subteve que as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante. “Fala-se de idéias que revolucionam uma sociedade; com isso expressa-se apenas o fato de que no interior da velha sociedade se formam os elementos de uma nova, e que a abolição das velhas idéias acompanha a supressão das velhas condições de vida.”¹⁶¹

Mas qual a relação dessa concepção com a prática pedagógica dos professores? Podemos dizer que estamos vivendo um momento de transição, de mudanças condicionadas pela esfera da produção. Na escola, a presença oficial mais forte que aponta essas mudanças é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Mas o processo de trabalho do professor ainda não atende a essa legislação, embora estejamos as vésperas de completar uma década de criação dessa lei.

Isso nos levou a buscar conhecer a prática pedagógica dos professores do CEJA – BRS/RS, a partir dos professores que nos concederam as entrevistas, dos currículos de formação desses professores, dos planos de estudos das disciplinas trabalhadas por esses professores, para em seguida analisar essa prática pedagógica no contexto do modo de produção capitalista e assim compreendermos as contradições presentes nesse momento de mudança.

Os professores do CEJA – BRS/RS compreendem que um dia de trabalho começa com a chegada à sala de professores, onde é organizado o material de trabalho, após o sinal, todos se dirigem às salas de aula e, após 45 ou 50 minutos os professores

¹⁶¹ MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO, Ademar. Teoria da Organização Política. Op. cit., p.107.

mudam de turma para trabalhar outro conteúdo, com outros alunos, “[...] como na brincadeira coelhinho sai da toca, mas só os professores brincam. Os alunos saem da toca somente na hora do recreio”¹⁶².

Essa rotina é considerada pelos professores como solitária, o trabalho de sala de aula é considerado um trabalho onde o professor fica só. O professor só não é considerado individualista quando está na sala de professores que é o espaço onde ele interage com seus colegas, mas, diz uma professora, “tocou o sinal é um individualismo só, cada um atende a sua turma e vire-se como puder”¹⁶³. A escola retoma um processo de fragmentação em disciplinas e salas de aula.

Questionados sobre a semelhança entre o processo de trabalho dos professores e o processo de outros trabalhadores, muitos professores mencionaram o espaço da fábrica, realidade da maioria dos alunos do CEJA – BRS/RS. Determinações pré-estabelecidas, rigidez nos horários, hierarquia são alguns elementos que aproximam os dois processos de trabalho.

Os professores mencionam também o produto do trabalho, no caso da fábrica de calçados, o sapato precisa sair perfeito, na escola é preciso um bom trabalho com o ser humano. Convido o leitor a uma reflexão sobre o que é um bom trabalho com o ser humano quando sabemos que a legislação educacional está pautada pela lógica do mercado.

Para abordarmos o processo de trabalho, buscaremos apoio em uma análise de Wenzel (1994) quando se refere à organização do trabalho do professor e a sua forma de produção. “O professor é a expressão de uma determinada forma material de organização da produção de ensino, que é de trabalho coletivo”¹⁶⁴.

¹⁶² Entrevista 06, p. 14.

¹⁶³ Entrevista 07, p. 11.

¹⁶⁴ WENZEL. Professor: agente da educação? Op cit., p.26.

Entendemos que é necessário abordarmos a compreensão de Marx sobre o trabalho. Existem para Marx dois sentidos no trabalho, o sentido positivo e o sentido negativo. O trabalho positivo é aquele que é realizado como uma atividade própria do ser humano na busca de satisfazer suas necessidades. O sentido negativo está ligado ao trabalho alienado na sociedade capitalista caracterizada pela divisão do trabalho. O homem trabalha para outro, não se identifica com o produto de seu trabalho e ainda trabalha, de maneira geral, para satisfazer necessidades criadas pelo capital.

No Manifesto do Partido Comunista¹⁶⁵, Marx e Engels, mencionam que a perda da autonomia com relação ao trabalho, devido à maquinaria e a divisão do trabalho, gerou o desinteresse dos trabalhadores pelo trabalho. Sobre o operário, dizem que: “Ele se torna um apêndice da máquina, dele se exige o trabalho manual mais simples, monótono e fácil de aprender”¹⁶⁶.

Quando nos referimos à divisão do trabalho, nos referimos ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e de desenvolvimento do próprio homem, porém junto a esse desenvolvimento também se desenvolveu a alienação do homem. A ação de alienar-se pode ser vista como “vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objeto”¹⁶⁷. O homem cria e passa a adorar o que ele mesmo criou e nesse processo ele transforma-se em coisa, pois transfere para aquilo que ele criou a sua vida. A alienação do trabalho, sempre existiu, porém nunca foi tão grande como no atual modo de produção, o capitalista.

Marx (1982) evidencia, na passagem do trabalho manual e manufatureiro para o trabalho industrial, os movimentos do trabalhador. Na manufatura o trabalhador realiza

¹⁶⁵ MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO, Ademar. Teoria da Organização Política. Op. cit..

¹⁶⁶ MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO, Ademar. Teoria da Organização Política. Idem, p. 92.

¹⁶⁷ FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. Tradução de Octavio Alves Velho, 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 50.

a ação, o movimento, com o apoio de uma ferramenta. Na indústria o trabalhador acompanha o movimento e o ritmo das máquinas.

Processo semelhante percebemos na escola. O professor que trabalhava de forma autônoma, ao qual já nos referimos como artesão, ensinava a partir dos seus conhecimentos e no seu tempo. Na escola o conhecimento do professor precisa ser dividido e adequado a algumas dezenas de minutos, controlados pela máquina, que soa estridente.

Neruda perguntava por quem os sinos dobram. Na escola o sinal eletrônico soa por Ensino Religioso, Matemática, Português, História, ou pela morte do conhecimento esartejado em disciplinas.

Já abordamos o trabalho como um processo de interação entre o homem e a natureza que resulta na modificação consciente da natureza de forma a atender as necessidades do homem. Agora lembramos que no capitalismo as necessidades não são necessidades do homem, mas necessidades criadas para mantê-lo dependente. “[...] cada homem especula sobre como criar uma *nova necessidade* em outro homem a fim de forçá-lo a um novo sacrifício, coloca-lo em uma nova dependência, e incita-lo a um novo tipo de prazer e, por conseguinte, à ruína econômica.”¹⁶⁸

O homem, chamado por Fromm (1983) de homem-mercadoria estabelece sua relação com o mundo a partir do consumo, “tê-lo e consumi-lo (usá-lo)”¹⁶⁹. “Quanto mais alienado estiver, tanto mais a sensação de ter e usar constituirá sua relação com o mundo.”¹⁷⁰

Fromm (1983), menciona o que ele chama de correção da história ao conceito de alienação de Marx. Por acreditar que a classe operária fosse a mais alienada, Marx entendia que a libertação dessa classe seria o começo da emancipação do homem.

¹⁶⁸ FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Idem, p. 59.

¹⁶⁹ FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Idem, p. 60.

¹⁷⁰ FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Ibidem, p. 60.

Marx não previu até que ponto a alienação chegaria a ser o destino da vasta maioria das pessoas, especialmente do segmento cada vez maior da população que manipula símbolos e homens, em vez de máquinas. Se possível, o empregado de escritório, o comerciário, o diretor de empresa estão hoje em dia mais alienados ainda do que o operário especializado.¹⁷¹

Fromm (1983) continua, lembrando que os manipuladores de símbolos “não são contratados apenas por sua perícia, mas também por todas as qualidades pessoais”¹⁷²: maneira de vestir, expressão, linguagem, maneira de tratar as pessoas, opiniões.

Porém, no que toca ao consumo, não há diferença entre trabalhadores manuais e membros da burocracia. Todos anseiam por coisas, coisas novas, para ter e usar. Eles são os receptores passivos, os consumidores, presos e debilitados pelas próprias coisas que satisfazem suas necessidades sintéticas. Eles não se relacionam com o mundo produtivamente, apreendendo-o em toda sua realidade e, com isso, unindo-se a ele; eles adoram coisas, as máquinas que produzem as coisas – e nesse mundo alienado sentem-se estranhos e bastante sozinhos.¹⁷³

Na alienação do trabalho talvez encontramos o processo solitário mencionado pelos professores. Seja qual for à aproximação proposta ao processo de trabalho do professor, com o operário da fábrica, com o dentista ou advogado, todos estão ligados pelas necessidades propostas e impostas como forma de dominação.

No processo de trabalho, já abordamos mais detalhadamente, estão presentes três elementos: o próprio trabalho, o objeto de trabalho, ou seja, a matéria-prima transformada pela ação do trabalho, e os meios de trabalho.

Buscamos organizar, com base em Wenzel (1994), o que são para os professores esses três elementos: o objeto de trabalho, os instrumentos de trabalho e a força de trabalho, ou o próprio trabalho. Portanto trabalharemos com aquilo que no processo de trabalho, é particular a esse grupo de trabalhadores.

¹⁷¹ FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Ibidem, p. 60.

¹⁷² FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Ibidem, p. 60.

¹⁷³ FROMM, E. Conceito Marxista do Homem. Idem, p. 61.

Na educação, entendemos, como Wenzel (1994) que o processo de trabalho é a prática pedagógica, daí estarmos dedicando um capítulo específico à abordagem da prática pedagógica dos professores.

“O aluno aparece na relação como o objeto de trabalho do professor”¹⁷⁴. Assim, o professor tem, no seu objeto de trabalho, pessoas com as mesmas características físicas que as suas, pessoas que, como ele, pensam e lidam com sentimentos, sonhos, desejos, frustrações. Nessa perspectiva, cada objeto de trabalho tem sua individualidade que impõe limites ao trabalho do professor. Mas da forma como está organizado esse trabalho, a individualidade praticamente desaparece.

Wenzel (1994) ressalta que a atual organização de nossas escolas, onde vários alunos são reunidos em um mesmo local, em determinadas condições e por determinado tempo tem como necessária uma organização coletiva, ou seja, o individual deve dar lugar ao coletivo. Isso traz algumas restrições à individualidade. Requer que todos se adaptem a determinada organização de tempo, de espaço físico, de posicionamento físico nesse espaço. Porém o autor salienta que essa racionalidade acaba tornando mais produtivo o esforço conjunto do que a soma de esforços individuais. Com certeza Taylor e Ford não estavam equivocados em suas concepções, porém não tinham como centralidade de suas teorias o ser humano.

Podemos dizer que essa racionalidade, tão bem desenvolvida pela escola, define comportamentos, valores culturais, postura, maneira de pensar, mas não esqueçamos que o espaço onde o formal se desenvolve, também oferece condições para o desenvolvimento do informal que, como já mencionamos, alguns autores consideram como cultura contra-escolar.

Küenzer (1989), ao estudar como a fábrica educa o trabalhador, também aborda essa questão: “[...] a vida, individual e coletiva, tem que organizar-se para o rendimento

¹⁷⁴ WENZEL. Professor: agente da educação? Op cit., p.30.

máximo do aparato produtivo, o que significa que a base do desenvolvimento intelectual e moral são os interesses do capitalismo”.¹⁷⁵

Nessa perspectiva a escola atende as exigências do capitalismo. O ponto de partida, segundo Marx (1982), da produção capitalista é “[...] o emprego simultâneo de numerosos assalariados no mesmo processo de trabalho”¹⁷⁶. Marx continua dizendo que “[...] essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro”¹⁷⁷. A escola prepara o jovem para esse processo descrito por Marx.

Relacionado à mercadoria, Wenzel (1994), menciona que a escola não vende diretamente o produto do seu trabalho, a mercadoria. Mas os professores produzem valores de uso que são incorporados aos alunos. Assim quem venderá a força de trabalho serão os alunos. Portanto a mercadoria produzida pelo professor está incorporada na força de trabalho, mercadoria vendida pelos alunos.

A escola, um espaço que é considerado fora do mercado, propicia as condições, através do conhecimento, para que os alunos, atinjam uma nova qualidade que possibilitará a eles melhores condições de vender sua força de trabalho no mercado.

Por acontecer fora do mercado, a força de trabalho do professor é valorizada não pelo que vale, mas arbitrada pelas condições gerais da acumulação, que determinam mais ou menos receita para o Estado. Por isso, os salários desse professor podem por muito tempo ficar abaixo dos salários mínimos médios de sua categoria profissional, identificada com outros profissionais de mesmo nível de formação, como os médicos, advogados, etc. Há que se considerar ainda que no magistério, dada a predominância da presença da mulher, notadamente no ensino básico, o salário pago a mulheres é mais baixo, faz cair ainda mais essa tendência de redução de custos do serviço do Estado para o capital.¹⁷⁸

¹⁷⁵ KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 77.

¹⁷⁶ MARX, K. O Capital. Op. cit., p. 384.

¹⁷⁷ MARX, K. O Capita. Ibidem, p. 384.

¹⁷⁸ WENZEL. Professor: agente da educação? Op cit., p.41.

Já abordamos a força de trabalho que se constitui no próprio trabalho do professor, o objeto de trabalho que nesse processo é o aluno, agora abordaremos os meios de trabalho:

Os meios de trabalho incluem tanto os elementos que são condições essenciais para o funcionamento do processo de trabalho, embora com ele se relacionem indiretamente (canais, estradas, etc.) como os elementos através dos quais o trabalho se exerce sobre seu objeto, como as ferramentas.¹⁷⁹

Entre os meios de trabalho considerados como condições essenciais, consideramos as escolas e toda a estrutura física e material dessas. Como ferramentas, Wenzel (1994) menciona serem utilizados pelos professores o quadro de giz, cartazes, livros didáticos, instrumentos de laboratório. A essas acrescentamos a televisão, vídeo cassete, DVD, retroprojetor, computador, aparelho de som.

“Entre o professor e seu objeto de trabalho se interpõe, portanto, um conjunto de meios.”¹⁸⁰ Esses meios não são, como freqüentemente ouvimos dizer, desqualificadores do trabalho do professor, mas limitadores da ação pedagógica, já que vivemos numa sociedade tecnológica, na qual os recursos criados por essa tecnologia não estão acessíveis a todos.

Assim a base da proletarização do professor não está, para Wenzel (1994) e com o qual concordamos, nas condições instrumentais do trabalho do professor. Mas essa base se encontra na forma de organização da prática pedagógica, definida materialmente, segundo o autor, pelo trabalho coletivo.

Nesse sentido, conta menos o que formalmente está estabelecido para acontecer entre o professor e o aluno (objetivos expressos em regimentos, metas de planos educacionais, objetivos curriculares etc.), e mais o que materialmente é condicionado e necessário de acontecer, ou seja, conta mais a forma material de como está organizado o trabalho do que o discurso pedagógico. Vale menos o que o professor faz e mais o como ele faz acontecer o processo pedagógico.¹⁸¹

¹⁷⁹ WENZEL. Professor: agente da educação? Idem, p.299.

¹⁸⁰ WENZEL. Professor: agente da educação? Idem, p.27.

¹⁸¹ WENZEL. Professor: agente da educação? Idem, p.28.

Nos aproximamos de um movimento contraditório, o professor busca o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, investe grande tempo em elaboração de planos e regimentos escolares enquanto a organização da sociedade capitalista caminha na direção de que o processo de trabalho nas escolas é elemento importante para a manutenção das relações de produção.

Concordamos com Wenzel (1994) quando diz que “A forma material corresponde à estrutura de produção, isto é, ao conjunto das condições objetivas e materiais definidas para a execução do trabalho.”¹⁸² Como mencionamos em outro momento o trabalho do professor não é controlado por ele mesmo, pois ele tem como limitador do planejamento, tanto no aspecto pedagógico, como administrativo as condições materiais que são colocadas a sua disposição.

A análise que apresentamos demonstra que a formação de professores está organicamente ligada a organização do processo de trabalho na sociedade. Estamos num momento de passagem de um processo de trabalho coletivo que não exige participação, criatividade e mudanças por parte da maioria dos trabalhadores, onde a tecnologia utilizada é estável e o processo estruturado numa organização rígida, hierarquizada que concentra um grande número de trabalhadores para um novo processo de mudanças contínuas, de nova tecnologia, de novas formas de gerenciamento. Esse momento de mudança requer uma nova pedagogia.

Essa relação, entre as novas exigências das relações de produção e a educação, está presente na Lei 9394/96 e nos pareceres, resoluções e parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis da educação básica e a concepção presente nesses documentos é a orientação governamental para a formação de professores.

A formação dos professores em sua origem e desenvolvimento foi caracterizada pela disciplina, rigidez, pelo caráter regulador, pelos conteúdos morais, pela ênfase na prática e o distanciamento entre a teoria e a prática. A relação dessas propostas, com o

¹⁸² WENZEL. Professor: agente da educação? Ibidem, p.28.

mundo do trabalho, está na necessidade de emprego de força física, habilidades motoras e disciplina.

Kuenzer, menciona:

Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas.¹⁸³

Conteúdos rigidamente organizados, cópias, questionários, método expositivo, memorização, disciplinação, segundo a autora estão presentes nas propostas curriculares que eram dirigidas aos trabalhadores que, de maneira geral, cumpririam repetidamente tarefas onde era exigido compreender e memorizar os passos de determinada tarefa para que fossem repetidos seqüencialmente. Esse processo de trabalho necessitava de “uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo”¹⁸⁴. Para uma proposta de transmissão de conteúdo basta um professor com um pouco de prática, que mantenha a disciplina e o respeito dos alunos para dessa forma obter sua atenção. Não podemos esquecer que o instrumento de trabalho indispensável nesse processo é o livro didático, considerado, atualmente, pelo Banco Mundial como um recurso para sanar as possíveis deficiências na formação de professores.

Os elementos que mencionamos anteriormente estão presentes na prática pedagógica proposta pela Lei 5692/71, legislação na qual foram formados muitos professores do CEJA – BRS/RS.

¹⁸³ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrance. Op. cit., p. 167.

¹⁸⁴ Kuenzer, 1998, 1999, op. cit., p. 168.

Outros professores que também trabalham no CEJA – BRS/RS, já foram formados a partir da Lei 9394/96 que veremos em seguida. Mas antes vejamos os princípios que orientam o ensino, presentes na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, artigo 197 e artigo 206 da Constituição Federal.

Esses princípios, de maneira geral, se referem à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de expressão, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições de ensino públicas e privadas, gratuidade do ensino na rede pública, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino e padrão de qualidade.

Mas quem é esse cidadão a quem a legislação garante acesso e permanência na escola? Esse é o estudante que não tem a garantia de conclusão da educação básica.

A atual LDB, Lei 9394/96 prevê, em seu artigo 4º, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. Também prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Ainda contempla a gratuidade no atendimento à educação infantil e o atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Mas a universalização de todos os níveis da educação básica, que responsabiliza o poder público pela oferta de vagas não é garantida ao ensino médio, nem a educação infantil.

A Lei 9394/96 modificada pelo governo federal no que seria o anseio da sociedade brasileira alterou o princípio de universalização da educação básica que garantia o direito constitucional de todo cidadão à educação.

Essa alteração está condicionada por um processo externo de financiamento da educação*. A aprovação da LDB em 1996 possibilitou a progressiva implantação de

* Esse financiador é o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, conhecido por Banco Mundial, que inclui a Associação para o Desenvolvimento Internacional (ADI). Os financiamentos são concedidos aos países onde a pobreza é mais evidente. Em sua origem, 1944, o Banco tinha como

reformas que “[...] articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado”¹⁸⁵.

Vejamos a participação do Banco Mundial, organismo internacional a serviço da classe dominante que repensou, a partir de 1995, sua política para a educação em função dos novos movimentos do capitalismo.

Entre as mudanças é destacado:

[...] a) o notável incremento dos empréstimos do Banco para a educação – duplicando seus investimentos na área na última década; b) a crescente importância concedida aos empréstimos para a educação fundamental e a primeira série do ensino médio; c) a extensão dos financiamentos educacionais do Banco a todas as regiões do mundo; d) a menor importância que o Banco passou a dar as construções escolares; e) a atenção especial que o mesmo passou a dar à educação das meninas; f) a transição de um projeto com enfoque estreito para o do enfoque setorial.¹⁸⁶

A orientação está voltada para a priorização de investimentos na educação básica, especialmente no ensino fundamental, como já mencionamos a respeito do redirecionamento da LDB. Citamos também como instrumento de concretização dessas propostas a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A ênfase na educação das meninas é algo a ser destacado. Já mencionamos a orientação discriminatória ocorrida ao longo dos tempos e a entrada da mulher no mercado de trabalho. Ressaltamos que a consequência disso é um entrave ao desenvolvimento do próprio capitalismo que hoje tenta remediar essa situação não na perspectiva humanitária como julga propor a Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993, mas a partir da necessidade de mão-de-obra mais qualificada. A concepção do

objetivo financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, quando esse objetivo foi atendido a orientação de seus investimentos foi redirecionada para os países em desenvolvimento.

¹⁸⁵ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. Op. cit., p. 176.

¹⁸⁶ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1996, p. 125-193. P.129.

Banco Mundial se realiza nas duas diretrizes das metas humanitárias da Conferência de Nova Delhi. A primeira meta apresenta com ênfase no nível primário de ensino. A segunda se refere à escolaridade da mulher visando sua participação no mercado de trabalho.

A atual legislação, orientada por políticas externas de financiamento, concebe que não é necessária educação básica a todos os cidadãos brasileiros. Educação fundamental, que não seja cara, e que regule as ações da maioria da população é a meta.

Nas palavras de Kuenzel (1999):

[...] embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico -, para que não matem as pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos a sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do 'desenvolvimento'.¹⁸⁷

Tanto as determinações da Conferência de Nova Delhi como também da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, foram incorporadas ao Plano Decenal Brasileiro para a Educação.

Um dos princípios de nossa Constituição é o padrão de qualidade na educação. Precisamos compreender o que significa qualidade no contexto em que foi promulgada a nova LDB. Para isso é necessário conhecer a concepção de qualidade do Banco Mundial.

A concepção do Banco Mundial aponta nove fatores determinantes para o ensino fundamental: (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe¹⁸⁸.

¹⁸⁷ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Idem, p.180.

¹⁸⁸ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Idem, p. 134.

Esses fatores são considerados, segundo Torres (1996), pelo Banco Mundial, na ordem em que aparecem, como determinantes da qualidade educativa. É importante ressaltar que “[...] a *qualidade* localiza-se nos resultados e esses verificam-se no *rendimento escolar*”¹⁸⁹. Continua mencionando que o rendimento escolar está relacionado a completar a etapa proposta e aprender o que foi ensinado, sem que seja questionada “[...] a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina”¹⁹⁰. Torres (1996), também menciona o valor agregado da escolaridade, ao qual nós já nos referimos como valor de uso.

A partir da ordem prioritária como os fatores anteriores foram colocados percebemos que a formação e salário dos professores são secundarizados, frente aos demais insumos mencionados.

A recomendação do Banco Mundial é investir prioritariamente no tempo de instrução, através da ampliação do ano letivo e tarefas de casa, investir nos livros didáticos considerando-os “[...] como compensadores dos baixos níveis de formação docente”.¹⁹¹ E investir no conhecimento dos professores “privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades a distância”¹⁹².

Orth (2005) questiona os resultados da cooperação técnica e financeira do Banco Mundial. Menciona que se comparados aos recursos que o Brasil investiu em contrapartida, os recursos externos ficam inexpressivos. Porém o controle sobre os recursos investidos pelo Brasil ficou atrelado as condições do empréstimo, bem como a política educacional brasileira às concepções do Banco Mundial. Nos parece claro no decorrer do texto, mas ainda lembramos que essa relação entre Banco Mundial e

¹⁸⁹ TORRES, Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Ibidem, p. 134.

¹⁹⁰ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Ibidem, p. 134.

¹⁹¹ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Idem, p. 135.

¹⁹² TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alii. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Ibidem, p. 135.

países em “desenvolvimento” é uma relação assentada nos interesses das classes dominantes nacionais e mundiais.

A este contexto o Brasil adaptou sua legislação educacional.

Dois posicionamentos, entendemos serem importantes destacar:

[...] em alguns países do Conesul, como tem acontecido no Brasil e na Bolívia, por exemplo, se realizam reformas educacionais sem a participação de professores. Ou se participam, suas idéias ao final não são consideradas nos aspectos essenciais, como aconteceu com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, a Lei 9394/96. O projeto desta lei teve uma longa discussão nas bases do magistério e na comunidade. O texto final da Lei, promulgado pelo presidente do país, ficou longe dos anseios dos educadores brasileiros.¹⁹³

Encontramos em Orth (2005), posicionamento semelhante, lembra que a atual LDB seguiu as orientações políticas da época em que foi aprovada. Orientações essas que desconsideram os interesses dos professores e grupos que lutam pela educação pública. Menciona que “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96, bem como toda a reforma educativa brasileira, é pautada pela lógica mercadológica do Banco Mundial e do FMI.”¹⁹⁴ Lógica das classes dominantes.

A atual LDB dispõe que a educação escolar é composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela educação superior.

O Colégio Estadual Jacob Arnt – BRS/RS é uma escola de educação básica, contempla os três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesse sentido a formação básica exigida para os professores que atuam na escola varia de acordo com o nível em que exercem a docência. De acordo com o artigo 62 da LDB que discorre sobre a formação dos professores, para atuar na educação básica o professor deverá realizar sua formação em curso de licenciatura – graduação plena,

¹⁹³ TRIVIÑOS; OYARZABAL. Estratégias Educacionais no Mercosul. Op cit., p 82.

¹⁹⁴ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas Educacionais: aspectos legais. Canoas-RS: Salles, 2005, p.221.

podendo este ser realizado em universidades como também em Institutos Superiores de Educação*. Porém o professor que atuar na educação infantil ou quatro primeiras séries do ensino fundamental poderá ter formação mínima em nível médio, modalidade normal.

A partir do estudo desse artigo da LDB cabe uma análise sobre professores leigos. Temos no CEJA – BRS/RS professores formados pela atual LDB como também professores formados pela Lei 5692/71 que, em seu artigo 30, discorre sobre a formação mínima exigida para o exercício da docência. De maneira geral podemos dizer que para atendimento dos primeiros quatro anos do ensino fundamental, na época 1º grau, a exigência mínima continua a mesma, ensino médio – modalidade normal. Para o atendimento dos quatro anos finais do ensino fundamental, o professor deveria ter grau superior, licenciatura de 1º grau, obtida em cursos de curta duração. Já para atuar no antigo 2º grau, hoje ensino médio, o professor deveria ter a graduação correspondente à licenciatura plena. Hoje a exigência é de licenciatura - graduação plena, tanto para o ensino médio como para os anos finais do ensino fundamental.

Diante dessas mudanças na legislação quem seriam os professores leigos? Caso respondêssemos a essa interrogação logo após a promulgação da Lei 9394/96 diríamos que todos os professores que não possuem graduação licenciatura plena, pois essa lei, em suas disposições transitórias, previa que até 2007 todos os professores deveriam ter curso superior. Porém o Plano Nacional de Educação modificou esse prazo. Mas os professores com formação em licenciatura de 1º grau são considerados leigos para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental.

Os fundamentos da formação dos profissionais da educação que constam no artigo 61 da LDB discorrem sobre a associação entre teoria e prática, sobre formação em serviço

* Já desenvolvemos nossa concepção de que no período da colonização da América Latina professores e estudantes eram excluídos. No contexto de separar ensino e pesquisa e de não gastar com a formação de professores para os também excluídos, estudantes de hoje, o governo regulamenta os Institutos Superiores de Educação. E o que são os Institutos Superiores de Educação se não uma forma de excluir da universidade o professor que trabalhará com os filhos de trabalhadores.

e sobre o aproveitamento da formação e experiências do professor em instituições de ensino e outras atividades.

Com relação às mudanças na educação superior, após a LDB, a principal, segundo Kuenzer (1999), está relacionada à autonomia didática no ensino superior. Anteriormente havia controle pelo Estado através da rigorosidade na autorização de funcionamento e reconhecimento dos cursos de graduação. A atual LDB é pautada pela política do Banco Mundial que exige “articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a ‘flexibilização do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa [...]”¹⁹⁵. Acrescido a isso temos os exames finais que mudam a lógica de controle, o Estado deixa de controlar o processo e passa a controlar o produto.

É necessário abordarmos no desenvolvimento desse estudo, o artigo 207, da Constituição Federal, onde é mencionado que as universidades deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As universidades deverão obedecer a esse princípio, mas o governo rompe com ele, desarticula ensino e pesquisa, sob orientação do Banco Mundial, quando propõe a formação de professores para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação:

“Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de ‘profissional’, talvez como um marceneiro, encanador ou eletrecista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos.”¹⁹⁶

Considero ainda importante ressaltar que “[...] a função de dirigir caracteres especiais [...]”¹⁹⁷ é mantida na atual LDB que, no artigo 64, referente à formação dos professores

¹⁹⁵ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrance. Op. cit., p.179.

¹⁹⁶ KUENZER. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrance. Idem, p. 182.

¹⁹⁷ MARX, K. O Capital. Op. cit., p. 380.

que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, dispõe que a formação desses profissionais deve ser feita em cursos de Pedagogia (graduação) ou em cursos de pós-graduação.

Acredito que é importante em nossa análise pensar a realidade do Colégio Estadual Jacob Arnt a partir do artigo 67 da lei 9394/96 que discorre sobre a valorização dos professores:

“Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.”¹⁹⁸

Partindo do inciso I desse artigo, ingresso exclusivamente por concurso público, podemos dizer que ele não está contemplado na realidade do Colégio Estadual Jacob Arnt, Bom Retiro do Sul/RS, pois nessa escola 23 professores são contratados, em torno de 40% dos professores. Essa realidade não é uma contingência da escola onde estamos realizando nossa pesquisa, mas uma realidade do estado do Rio Grande do Sul, o que traz bastante preocupação aos educadores, embora, segundo a UNESCO (2004), nosso estado seja o que apresenta menor número de professores contratados. Pensando sobre as formas de gestão no Toyotismo, lembramos que um número mínimo de trabalhadores estáveis nas empresas é característico dessa organização do processo de trabalho. E também uma tendência, que se manifesta de forma muito intensa na rede pública estadual de ensino no Rio Grande do Sul e em todo o país.

¹⁹⁸ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas Educacionais: aspectos legais. Canoas-RS: Salles, 2005, p.23.

Nos inquietou durante essa investigação a identidade do professor contratado. Analisando as entrevistas e, observando o cotidiano da escola, compreendemos que a realidade desse professor pode ser assim descrita: Na política interna da escola esse professor não se envolve efetivamente, não pode concorrer, nem ocupar cargo na administração escolar, está à mercê da “boa vontade” da equipe diretiva. Faz um bom trabalho, se o fizer na perspectiva da concepção pedagógica de quem está no poder, então tem dificuldade de inovar, de mudar e não lida com a possibilidade de transformar. Sua atuação no sindicato também é limitada já que a possibilidade de demissão, caso faça greve, está presente no ambiente escolar. O número de horas pelas quais esse professor recebe seu salário é variável, depende de diversos fatores entre eles número de alunos na escola, ingresso inesperado de um professor efetivo por transferência, nomeação de professores concursados e, não descartamos, o interesse da equipe diretiva.

Outro aspecto a mencionar se refere à jornada de trabalho. Diferente do professor concursado, o contratado não dispõe de tempo para planejamento, reuniões, o que na rede estadual é chamado de hora/atividade. O professor é contratado para trabalhar, por exemplo, 36 horas (entendidas como hora relógio – 60 minutos). Desse professor são exigidas 36 horas/aula de 50 minutos em sala de aula. Esse professor trabalha 30 horas relógio em sala de aula a cada semana. O tempo que necessita para planejar suas aulas, estudar e participar de reuniões é, em média, oito horas semanais. Como todo professor, esse também necessita chegar mais cedo na escola, antes do início do horário considerado de trabalho para organizar cadernos de chamada, caixa de giz e demais instrumentos de trabalho. Esse tempo totaliza 10 minutos a cada turno. Para trabalhar 36 horas/aula o professor deve estar na escola oito turnos, totalizando 80 minutos ou uma hora e vinte minutos de trabalho extra em cada turno. Esse professor trabalha gratuitamente 3 horas e vinte minutos a cada semana. Outro aspecto da realidade desse professor é o não pertencimento ao quadro de professores da escola já que “se não estiver satisfeito deve procurar outra escola” ou “se a escola não estiver satisfeita, procura outro professor”.

Sobre o inciso II desse artigo acreditamos que ele não está sendo considerado no atual contexto do sistema estadual de educação do Rio Grande do Sul. As licenças para aperfeiçoamento profissional não estão sendo concedidas aos professores.

Outro aspecto da legislação bastante polêmico, especialmente no primeiro semestre do ano de 2005 é o tempo reservado para estudo, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho do professor.

Os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul passaram, no ano de 2005, a acrescentar mais duas horas aula ao tempo de trabalho em sala de aula. Tempo esse que, anteriormente, era destinado ao planejamento de seu trabalho.

Isso aconteceu devido a uma tentativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Estado da Educação, de reverter o disposto no Decreto do Governo do Estado do Rio Grande do Sul 41850/2002 que previa quatro horas para planejamento do trabalho docente, incluindo reuniões pedagógicas.

A mobilização dos professores articulada pelo Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS – Sindicato), foi responsável pela manutenção do referido decreto que reduziu número de horas que os professores trabalham em sala de aula, permanecendo período para planejamento e reuniões.

O artigo 67 da atual LDB deveria ser um referencial de luta dos professores para avançarem além do que é proposto nessa legislação, porém, pela análise que realizamos, fica explícito que a luta ainda é por conquistar direitos que já estão previstos na legislação.

Enquanto analisávamos esse artigo lembramos da assembléia regional do 8º núcleo do CPERS/SINDICATO, de março de 2005, ponto alto da mobilização contra a reversão do disposto no Decreto 41850/2002, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Nessa assembléia, no auditório de uma escola estadual da região do Vale do Taquari/RS, trechos de O Capital vinham à mente como um poema, um cântico.

Retomamos, após a assembléia a leitura do Capital e encontramos um manifesto dos trabalhadores da construção civil:

Pertence-te assim a utilização de minha força diária de trabalho. Mas por meio de seu preço diário de venda, tenho de reproduzi-la diariamente para poder vendê-la de novo. Pondo de lado o desgaste natural da idade etc., preciso ter amanhã, para trabalhar, a força, saúde e disposição normais que possuo hoje. Estais continuamente a pregar-me o evangelho da pacimônia e da abstinência. Muito bem. Quero gerir meu único patrimônio, a força de trabalho, como um administrador racional, parcimonioso, abstando-me de qualquer dispêndio desarrazoado. Só quero gastar diariamente, converter em movimento, em trabalho, a quantidade dessa força que se ajuste com sua duração normal e seu desenvolvimento sadio. Quando prolongas desmesuradamente o dia de trabalho, podes num dia gastar, de minha força de trabalho, uma quantidade maior do que a que posso recuperar em três dias. O que ganhas em trabalho, perco em substância.¹⁹⁹

São semelhantes o grito dessa assembléia de professores e o clamor dos trabalhadores da construção, em Londres, em 1860/1861, responsáveis por esse manifesto do qual retiramos um trecho?

Que identidade temos, nós, os professores presentes naquela assembléia?

Na concepção de Bastos (2004) o professor na década de 80 começa uma identificação com outros trabalhadores, questionamos se essa identidade é hegemônica, ao mesmo tempo buscamos em Marx (1982) elementos que nos possibilitem compreender melhor essa questão. “[...] a regulamentação da jornada de trabalho se apresenta, na história da produção capitalista, como luta pela limitação da jornada de trabalho, um embate que se trava entre a classe capitalista e a classe trabalhadora”²⁰⁰.

Temos na organização do tempo da jornada de trabalho do professor um embate que se trava entre uma esfera de administradores do Estado e a categoria do magistério.

¹⁹⁹ MARX, K. O Capital. Op. cit., p. 263–264.

²⁰⁰ MARX, K. O Capital. Idem, p. 265.

Mas quem é o Estado se não aquele que presta serviços ao capital? E os serviços prestados pelo Estado ao capital devem ter seus custos controlados. E nessa perspectiva não existe sentido no “[...] tempo para educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das fôrças físicas e espirituais para o descanso dominical [...]”²⁰¹.

Um acontecimento em um município do Vale do Taquari nos auxilia na análise da identidade do professor.

Continuemos abordando a jornada de trabalho:

Disse o administrador de determinado município que os professores comparassem sua jornada de trabalho com a jornada de trabalho dos funcionários que varrem às ruas da cidade.

Façamos essa comparação numa perspectiva quantitativa, como sugeriu o administrador público.

A jornada de trabalho do professor é de 20 horas semanais, a jornada de trabalho do funcionário a que estamos nos referindo é de 40 horas semanais.

Ao trabalhador que varre as ruas é exigido que se apresente em seu local de trabalho às sete horas e, após bater seu cartão, deve organizar seus instrumentos de trabalho e se dirigir ao local aonde irá executá-lo. Ao professor é exigido que se apresente de cinco a dez minutos antes do início de seu horário de trabalho para que organize seus instrumentos de trabalho e se dirija à sala de aula assim que é dado o sinal de início das atividades daquele dia. Ao final da jornada de trabalho o professor necessita ficar mais algum tempo na escola para organizar os instrumentos utilizados em suas aulas. O funcionário que varre as ruas encerra suas atividades e retorna ao seu setor,

²⁰¹ MARX, K. O Capital. Idem, p. 300.

organiza seus instrumentos de trabalho, para que, no momento em que for encerrado o seu turno de trabalho, já esteja liberado de suas funções.

Pensemos no professor que trabalha com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal. O período em que é ampliada a jornada diária do professor, pode ser considerado de 15 minutos, multiplicado por cinco dias da semana passa a ser de 75 minutos.

Ao professor ainda é exigido que planeje seu dia de trabalho e também que avalie constantemente o desempenho de seus alunos. Isso exige que além de seu trabalho constante em sala de aula, realize um tempo de trabalho que podemos considerar variável porque é determinado pelas exigências do trabalho que realiza a cada dia. Esse tempo variável é, em média, uma hora e meia de trabalho além de sua jornada diária. Somadas essas horas aos 75 minutos que mencionamos anteriormente temos um total de oito horas e quarenta e cinco minutos de trabalho não pago.

As palavras de Marx são atuais e exprimem de tal forma a vida cotidiana que não podemos deixar de repeti-las:

[...] em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para se respirar ar puro e absorver a luz do sol. Comprime o tempo destinado às refeições para incorpora-lo sempre que possível ao próprio processo de produção, fazendo o trabalhador ingerir os alimentos, como a caldeira consome carvão, a maquinaria, graxa e óleo, enfim, como se fosse mero meio de produção.²⁰²

Podemos, professores e professoras, dizer a esse administrador que comparamos as duas jornadas de trabalho, não discutiremos com ele a dimensão de cada trabalho, valorizamos todo tipo de trabalho que é desenvolvido para o bem coletivo, mas repudiamos todo trabalho que não é pago, seja pelo capitalista, seja pelo administrador público que administra na lógica do capital.

²⁰² MARX, K. O Capital. Idem, p. 300-301.

Mas não é só dessa forma que é roubado o tempo dos professores. Para sobreviver é preciso trabalhar mais de 20 horas. É necessário ampliar a jornada de trabalho para 40 e até 60 horas. Em quanto é ampliado então o trabalho que não é pago? Para dezessete horas e meia ou vinte e cinco horas e setenta e cinco minutos.

Não sejamos ingênuos. Esse tempo de planejamento variável, de maneira geral, não tem como critério, as necessidades de aprofundamento de conhecimento que cada aula ou grupo de alunos exige. O critério pelo qual os professores determinam seu tempo de planejamento e avaliação do trabalho docente tem como critério maior a disponibilidade de tempo. Assim não estão sacrificando, os professores, somente seus sonhos, sua vida, mas também o seu trabalho e o conhecimento de muitas gerações.

Acreditamos que temos um indicativo de que para o capital todos os trabalhadores são iguais. Sejam eles funcionários de uma empresa do ramo calçadista, funcionários públicos, médicos, professores. Todos aqueles que trabalham para o capitalista ou para o estado são igualmente explorados e submetidos às necessidades de consumo postas pelo sistema.

No decorrer dessa análise surge uma indagação: O trabalho que o professor realiza e por ele não recebe pode ser chamado de trabalho excedente ou mais-valia?

Sobre o trabalho excedente, Marx (1982) menciona:

Não foi o capital quem inventou o trabalho excedente. Tôda vez que uma parte da sociedade possui o monopólio dos meios de produção, tem o trabalhador livre ou não, de acrescentar ao tempo de trabalho necessário à sua própria manutenção um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência para o proprietário dos meios de produção.²⁰³

Já a mais-valia “[...] é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe

²⁰³ MARX, K. O Capital. Idem, p. 265.

trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário”²⁰⁴.

Ou seja, o trabalhador recebe apenas por metade de sua jornada de trabalho diária. O restante é o lucro e que pertence ao empregador, ou melhor, aquele para quem o trabalhador vendeu sua força de trabalho.

Já percebemos que “[...] a extração do trabalho excedente constitui o conteúdo e o objetivo específicos da produção capitalista [...]”.²⁰⁵ Mas, de uma forma mais simples, dizemos que a mais-valia nos rouba o tempo que teríamos para nossa família, para participar das organizações sociais, para o lazer e nos impõe mais horas em nossa jornada de trabalho e essas horas são destinadas a formar o capital do empregador e proprietário dos meios de produção.

Num primeiro momento parece que podemos chamar de mais-valia esse trabalho excedente do professor, mas aprofundemos mais um pouco essa análise.

Wenzel (1994), com o qual concordamos, diz que os professores não se encontram numa situação de produção de mais-valia, ou seja, de acrescentar mais capital para o seu empregador.

Sobre a relação do professor com seu empregador, Wenzel (1994), menciona:

“No caso do professor da escola privada, com fins lucrativos, essa relação visa diretamente produzir mais capital, isto é, visa produção de mais-valia para o dono da escola. Ao mesmo tempo, produz um serviço que burila e reforça valores de uso importantes e os põem em condições de poder realizar a mercadoria força de trabalho no mercado. Já o professor-funcionário público não produz mais-valia diretamente, para o Estado, mesmo sendo o Estado representante do capital. O Estado não visa produzir mais-valia diretamente, para o Estado, mesmo sendo o Estado representante do capital. O Estado não visa produzir mais-valia. Nesse caso a relação com o professor não visa extorquir mais-valia. O professor da escola pública, assim como o professor da escola particular, produzem valores de uso (qualificações nos alunos) que

²⁰⁴ BOTTOMORE. Dicionário do Pensamento Marxista. Op cit., p.227.

²⁰⁵ MARX, K. O Capital. Op. cit., p. 339.

favorecem a realização da sua mercadoria força de trabalho, dada a forma material como está organizado o seu trabalho. Por isso, o professor particular distingue-se do professor da escola pública do ponto de vista formal, ou seja, como relação com o capital. Ambos, porém, têm por objetivos a garantia de sobrevivência do sistema na sua forma capitalista.²⁰⁶

O tempo que o professor trabalha e por ele não recebe torna mais barato os serviços que o estado presta ao capital. Esse tempo consome diariamente o professor e esse consumir faz parte da lógica do capital, mas nesse caso o professor é consumido para que seu trabalho não seja transformador, não ponha em risco o sistema. Nas palavras de uma professora entrevistada: “Quanto menos preparados estivermos mais fácil será transmitir a ideologia dos que dominam. Parece chavão, mas é isso.”²⁰⁷

Em 1848, Saunders, inspetor do trabalho já dizia algo semelhante:

Novos passos com o fim de reformar^{*} a sociedade não poderão ser dados com qualquer esperança de sucesso, a não ser que as horas de trabalho sejam limitadas e que os limites prescritos sejam impostos com rigor, coativamente.²⁰⁸

Nossa reflexão está voltada novamente para os movimentos contraditórios relacionados ao que o professor busca enquanto aperfeiçoamento do seu próprio trabalho e também dos meios de trabalho e o processo de trabalho proposto pelo modo de produção que é um processo que assume uma forma coletiva de trabalho. Diante da abordagem que realizamos até o momento nos parece ser essa uma contradição no interior da escola: em busca de aperfeiçoamento profissional, o professor percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração.

Abordamos a relação do processo de trabalho na escola, definido pela legislação educacional, legislação que faz parte de um conjunto de políticas que dão forma ao Estado, com o processo de trabalho característico da sociedade capitalista. Vejamos a

²⁰⁶ WENZEL, Professor, agente da educação? Op. cit., p.40-41.

²⁰⁷ Entrevista 01, p. 05.

* Lembramos que Marx desenvolve suas idéias na concepção de transformação não na concepção da mudança ou da reforma. A transformação neste caso exige a alteração da essência do capitalismo.

²⁰⁸ MARX, K. O Capital. Op. cit., p. 344.

abordagem de Paul Willis que estabelece relação entre a cultura contra-escolar e a cultura do chão de fábrica.

O autor menciona a escola como a zona do formal, espaço no qual também se desenvolvem aspectos contraditórios que colocam em oposição o formal e o informal.

Willis faz alusão à cultura contra-escolar como a zona do informal:

É onde as exigências invasivas do formal são negadas – mesmo que ao preço de ter que expressar essa oposição por meio de um estilo, de micro-interações e de discursos não públicos. De forma geral, a oposição na cultura operária é freqüentemente assinalada por uma retirada em direção ao informal e se expressa, sob suas formas características, precisamente para além do alcance da “norma”.²⁰⁹

A cultura contra-escolar necessita de uma base material ou infra-estrutura para se desenvolver, o autor considera como base material para o desenvolvimento dessa contra-cultura o grupo informal.

Participar de um grupo informal desenvolve a observação do que está aparentemente oculto, por trás do que é oficial existe toda uma teia de relações, objetivos os quais o grupo informal possibilita conhecer. E isso permite a construção de mapas alternativos como uma das possibilidades que o grupo oferece e que permite aos jovens outras interpretações da realidade atual, talvez mais necessárias à sobrevivência.

Nas palavras de Willis:

O grupo também fornece aqueles contatos que possibilitam que o indivíduo trace mapas alternativos da realidade social, ele dá os elementos de informação para que o indivíduo descubra por si mesmo que é que movimenta as coisas. É basicamente apenas através do grupo que outros grupos são conhecidos, e através deles sucessões de outros grupos. Os grupos escolares se fundem e se vinculam com grupos do bairro, formando uma rede para a transmissão de tipos distintivos de conhecimento e perspectivas que progressivamente colocam a escola numa posição tangencial com relação à experiência global [...] É a infraestrutura do grupo informal que torna de todo possível um tipo distintivo de contato de *classe*, naquilo que isto tem de distinto da classe dominante.²¹⁰

²⁰⁹ WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1991, p. 37.

²¹⁰ WILLIS, P. **Aprendendo a Ser Trabalhador**. Idem, p. 41.

O autor considera a cultura contra-escolar como forma de apoderamento sobre uma situação de trabalho alienante, rompe com a perspectiva de que a cultura contra-escolar seja apenas uma forma de amenizar o desconforto de uma classe social. “Elas são apropriações do direito próprio, movimentos, atividades, exercícios de habilidade, aplicados com fins particulares”.²¹¹ Temos na cultura contra-escolar uma cultura de classe, em determinada estrutura social.

Willis (1991) lembra Taylor quando menciona que o controle informal do processo de trabalho é algo buscado na cultura do chão de fábrica e que também pode ser percebido na cultura contra-escolar. Usa expressões como “fazer cera” ou “fazer corpo mole” para expressar a busca dos operários em controlar o ritmo da produção. Na escola também é percebido que o grupo de estudantes pesquisados por Willis busca ter o controle sobre a organização da escola definindo, de diversas maneiras, seus períodos de participar das aulas, ritmo de trabalho... No CEJA – BRS/RS, é percebido a mesma busca de controle, pelos alunos, quando uma turma inteira decide não comparecer na escola em determinado dia, ou quando um pequeno grupo de alunos busca no interior da escola, mas fora da sala de aula tarefas diferentes daquelas que estão previstas pelo professor, ou quando esquecem coletivamente um livro, ou a data da entrega de um trabalho, ou ainda quando guardam sistematicamente o material de trabalho antes do horário previsto para o encerramento da aula.

Outro elemento da cultura contra-escolar que também é comum à cultura do chão de fábrica é a separação da teoria e da prática, com ênfase na segunda. Esse é um elemento que é importante ser retomado em outro momento, especialmente no que se refere ao desejo dos professores em participar de seminários, encontros, cursos que “sejam práticos”, que digam como trabalhar em determinados momentos alguma coisa.

Não aprofundaremos esse elemento, mas lembramos que a contradição entre o formal e o informal também é percebida no grupo de professores. Grupos informais são constituídos numa reação ao formal. O conhecimento do funcionamento do formal

²¹¹ WILLIS, P. Aprendendo a Ser Trabalhador. Idem, p. 73.

potencializa os indivíduos e o grupo informal. A organização de mapas alternativos para compreensão da cultura oficial da escola como instituição do Estado, exige, como na cultura contra-escolar ou na cultura do chão de fábrica “[...] habilidade, destreza e confiança e, acima de tudo, de um tipo de presença que se soma, mais do que se subtrai, a uma força social viva”²¹². O autor trata essa cultura como uma força móvel. Entendemos essa mobilidade como potencial para agir nas contradições do sistema, potencial que existe no CEJA - BRS/RS e que precisa ser assumido, especialmente pelo grupo de professores.

²¹² WILLIS, P. Aprendendo a Ser Trabalhador. Idem, p. 74.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais abordaremos de maneira especial as contradições presentes no trabalho dos professores no CEJA – BRS/RS que dificultam a formação de sua identidade e elementos de uma prática pedagógica transformadora que fomos identificando, ao longo dessa pesquisa.

Acreditamos que um elemento importante para compreendermos a identidade do professor é o fato de que os professores pertencem a um grupo que não está diretamente empregado pelo capital, mas que também não é empregador. Alguns professores se consideram trabalhadores, outros profissionais, alguns até persistem na auréola venerável do conhecimento reificado como algo que os coloca num patamar acima da maioria da população. A intenção desse estudo não é trazer respostas, dizer como o professor deve ser visto ou chamado, ou ainda definir seu lugar no processo de mudança nas forças produtivas, mas suscitar a discussão em torno dessa identidade, muitas vezes confusa, e que o leva a servir a dois senhores. De um lado o professor se sente comprometido com o ser humano, mas ao mesmo tempo serve ao capital através da reprodução do processo de trabalho necessário ao modo de produção capitalista e da legitimação de uma cultura propícia à manutenção desse processo.

É comum, entre os professores, a busca da superação de uma proposta pedagógica que está a serviço do capital, através de um discurso pedagógico transformador e de uma prática pedagógica que não consegue ultrapassar a divisão do trabalho. Isso porque o professor não tem controle sobre seu processo de trabalho, pois esse está ligado a forma de trabalho assumida pelo modo de produção capitalista.

Apresentamos algumas contradições que consideramos importantes nesse debate. A primeira se refere à formação do professor. O professor, de maneira geral, ao buscar aperfeiçoamento profissional, percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração. Abordamos essa contradição quando nos referimos ao processo de

trabalho dos professores. Consideramos o processo de trabalho nas escolas uma preparação para o trabalho assalariado. A análise da legislação nos permite essas reflexões. A Lei 5692/71 apresentava a perspectiva de um processo de trabalho rígido, que exigia um trabalhador que executasse tarefas, que reproduzisse o que havia sido planejado por outros. A atual LDB, Lei 9394/96, já está orientada na perspectiva de um novo trabalhador, criativo, que trabalhe de forma coletiva, que saiba tomar decisões, resolver problemas, um processo de trabalho flexível.

O trabalho orientado pela atual LDB ainda não é realizado na escola onde desenvolvemos nossa pesquisa. Isso não aparece no cotidiano da escola como um problema, mas existe, de forma sutil, um movimento que nos permite perceber que já perpassa no ambiente escolar que o momento atual é de transição no que se refere à forma de exploração do trabalho. Para a sobrevivência do capitalismo é necessário novo processo de trabalho e nova prática pedagógica. O CEJA – BRS/RS não avançou nesse processo, também as exigências das forças produtivas e das relações de produção no município de Bom Retiro do Sul/RS ainda não apontam essa necessidade. A maioria dos empregos está organizada no processo rígido e coletivo da esteira (taylorismo-fordismo), embora já haja evidência, na organização da gestão nas empresas, de elementos do novo processo.

Outro elemento contraditório que segue a análise das mudanças que a organização capitalista está propondo se relaciona a proposta pedagógica do CEJA – BRS/RS que apresenta uma concepção idealista em contradição a uma realidade escolar que tem seus maiores problemas relacionados aos aspectos econômicos, sociais e políticos.

O contexto do município de Bom Retiro do Sul/RS, onde está localizado o Colégio Estadual Jacob Arnt traz uma origem pertencente à classe dominante, às sesmarias, à origem da propriedade privada da terra no Rio Grande do Sul. O desenvolvimento do município se deu sob o domínio dessa classe que ao longo da história se metamorfoseou, mudou a forma da dominação, os sobrenomes do poder, mas não a exploração do trabalho alheio. O desafio popular, que entendemos passa pela escola

pública, está em conhecer essa história a partir da luta de classes, do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no município, sempre na perspectiva de análise do contexto maior e de agir nas contradições.

E a educação nesse contexto? Retomemos Marx e Engels quando mencionam no Manifesto do Partido Comunista que a educação é condicionada pela sociedade e que é preciso modificar “[...] seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante”.²¹³ Entendemos que a influência da classe dominante se faz presente nas escolas, especialmente, através da legislação educacional, do processo de trabalho, do conhecimento reificado e de uma cultura de legitimação da exploração capitalista, mas o movimento histórico do qual surge esse condicionamento traz também possibilidades de transformação. Aos educadores pertence à ação de desvelar a forma como a classe dominante condiciona o trabalho na escola e potencializar esse debate e ações que desmistifiquem as verdades sedimentadas no ambiente escolar.

Um dos desafios dos professores parece estar no conhecimento do velho processo de trabalho que ainda desenvolvem, na manutenção do que é positivo nesse processo de trabalho, no conhecimento do novo que está proposto na Lei 9394/96, na apropriação do que esse novo tem de bom e, principalmente, no desenvolvimento de uma proposta de prática pedagógica que supere os processos de trabalho que estão a serviço do capital.

Acreditamos em uma escola onde estudantes e professores tenham a possibilidade de conhecer a realidade* na qual vivem, refletir sobre essa realidade, reconhecendo as teorias que a sustentam e estabelecendo ligações com o contexto nacional e mundial, podendo organizar ações que venham a atender aos interesses do grupo que nesse espaço se relaciona e busca alternativas. Nesse sentido, acreditamos que o papel

²¹³ MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. Op cit., p. 105.

* A compreensão da realidade se refere ao conhecimento dos avanços tecnológicos e a organização econômica, política e social da sociedade em que vivemos, numa perspectiva de colocar os meios de produção e o desenvolvimento tecnológico a serviço de uma nova organização social.

principal da escola seja o processo de organização e reorganização do conhecimento, tendo sempre presente às necessidades humanas: materiais e espirituais.

Cheptulin, nos auxilia nessa compreensão:

Com efeito, cada indivíduo, por intermédio da linguagem, dos meios de trabalho, dos modos de atividade, assimila a experiência acumulada pela sociedade e transmite sua experiência individual, encarnando-a em valores culturais e materiais criados – as formas da vida e da ação.²¹⁴

Consideramos que a citação anterior sintetiza o processo de organização e reorganização do conhecimento, que no nosso entendimento é o papel principal da escola. Mas esse processo de organização e reorganização do conhecimento precisa ser pensado a partir do modo de produção no qual vivemos e na forma como é articulado o processo de trabalho que objetiva atender as exigências do desenvolvimento das forças produtivas desse modo de produção no estágio atual. Levar em conta esses elementos não para adaptar a organização e reorganização do conhecimento, mas para superar a perspectiva capitalista e colocar o conhecimento a serviço da classe dos produtores.

O currículo é considerado em alguns estudos (Colao, 2006) como o elemento prioritário na formação profissional, isso nos levou, inicialmente, a buscar também no currículo de formação aquilo que é prioritário no trabalho profissional. Mas após os estudos realizados desenvolvemos nossa análise no sentido de que um profissional egresso de uma universidade ou de outro curso profissionalizante tem um currículo de formação, mas quando pensamos, por exemplo, na vida profissional não mais dos professores, mas dos estudantes do CEJA – BRS/RS, trabalhadores que ainda não concluíram o ensino fundamental ou médio, não temos um currículo direcionado a formação profissional, nem mesmo após a conclusão da educação básica. Mas temos um trabalhador que vivenciou e, nesse caso dos alunos do CEJA – BRS/RS, está vivenciando uma prática pedagógica escolar que o prepara para o mercado de trabalho

²¹⁴ CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Editora Alfa-omega, 1982. p.90.

porque essa prática pedagógica, entendida como o processo de trabalho desenvolvido nas escolas, prepara para o processo de trabalho a ser vivenciado no mercado de trabalho. Não queremos diminuir com isso a importância do currículo de formação de um profissional, mas chamar atenção para o fato de que muitos profissionais desenvolvem o conhecimento teórico e prático específico de sua profissão no próprio espaço de trabalho.

Kuenzer (1989), menciona que em suas pesquisas verificou que “[...] a qualificação do trabalhador é entendida como resultado da instrução e da experiência [...]”.²¹⁵ Sobre instrução a autora entende a frequência a escola regular e também cursos profissionalizantes em instituições voltadas para esse fim ou oferecidos pelas próprias empresas. Kuenzer (1989) aprofunda essa colocação mencionando a importância de verificar a forma como a empresa:

“[...] enfrenta a relação entre saber obtido na escola e saber obtido pela experiência no trabalho para captar o seu grau educativo, na medida em que, a partir dessa relação, o operário vai estabelecer seus conceitos de saber teórico/prático, que desempenham papel muito importante no processo de sua constituição enquanto trabalhador.”²¹⁶

Concordamos com Kuenzer (1989) quando menciona que a forma como o trabalhador capta essa relação contribui para a definição de seu posicionamento frente a situações de disciplina e subordinação, salário, promoções, critérios de valorização do trabalho e acrescentamos que a contribuição da escola de educação básica se refere mais ao como o trabalhador vivenciou ou vivencia as situações de aprendizagem do que aquilo que ele aprendeu enquanto conhecimento teórico. Assim entendemos que o prioritário na vida profissional dos professores e de todos os trabalhadores é o processo de trabalho que, embora tenha especificidades próprias a cada profissão, tem elementos comuns que articulados dão forma ao processo de trabalho necessário ao atual momento de desenvolvimento das forças produtivas.

²¹⁵ KUENZER, **Pedagogia da Fábrica**. Op. cit., p.132.

²¹⁶ KUENZER, **Pedagogia da Fábrica**. Idem, ibidem, p. 132.

Salientamos ainda que não podemos esquecer as relações entre a cultura escolar e a cultura do mundo do trabalho. Na escola se dá a preparação para a aceitação do formal e também se desenvolve o espaço do informal, considerado por autores como Willis²¹⁷ como a cultura contra-escolar relacionada diretamente com a cultura do chão da fábrica.

Em nossas considerações finais precisamos ainda dizer que não buscamos nostalgicamente à volta do trabalho artesanal na educação. Lembramos ainda o jovem Guevara quando em sua viagem pela América Latina questiona se é possível alguém sentir nostalgia por algo que não viveu. Compreendemos a forma de trabalho mencionado como o antigo a partir do qual foi organizado um novo processo de trabalho, capaz de atender as exigências da nova forma como o capitalismo passou a se apresentar após a revolução industrial. Atualmente as exigências são outras e mudanças no conteúdo, relações, elementos, partes do momento atual do capital estão sendo superados e o processo rígido no qual o trabalhador não necessita de conhecimento aprofundado, nem precisa ser criativo, está dando lugar a um novo processo de trabalho ao qual a escola está sendo chamada a se adaptar.

Mas não é esse processo flexível, previsto na Lei 9394/96 que acreditamos poderá ser elemento de emancipação dos homens e mulheres, mas um processo de trabalho que esteja fundamentado nas contradições dos processos anteriores, que reconheça e tenha como proposta o colocar a serviço de todos à tecnologia desenvolvida pelo capitalismo e que trabalhe com a possibilidade de superação desse modo de produção.

Acreditamos que esse contra movimento só é possível àqueles que reconhecem o condicionamento a que estamos sujeitos pelo desenvolvimento das forças produtivas, mas que não aceitam o determinismo histórico.

Como mencionam os editores de *Textos sobre Educação e Ensino* (2004), Marx, cuja teoria foi o referencial maior de nosso estudo, e também Engels, não se dedicaram a

²¹⁷ Ver Paul Willis em sua obra *Aprendendo a ser trabalhador*, Artes Médicas, 1991.

escrever especificamente sobre educação, mas ao longo de sua obra não deixaram de realizar essa abordagem a partir do contexto histórico em que viveram. “[...] as opiniões de Marx e Engels não constituem um sistema, estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a construir-se”²¹⁸. Ainda assinalam um dos pontos que consideramos chave, “[...] a rotunda negativa de reconhecer a educação como um fato estritamente escolar e considerar a atividade escolar como um fenômeno auto-suficiente e independente”²¹⁹.

Não temos a intenção, e isso, acreditamos o leitor já percebeu, de apresentar soluções, de dar respostas, mas de provocar reflexões, de oferecer elementos que auxiliem o professor a organizar sua identidade no contexto das relações de produção atuais, mas não podemos deixar de sistematizar de forma mais precisa algumas idéias que desenvolvemos ao longo do texto.

Duas idéias são importantes serem desenvolvidas e buscamos em Pistrak apoio para essa abordagem. A primeira se refere à realidade atual e a segunda a auto-organização*.

Considerando os avanços tecnológicos e a constante reorganização do capitalismo, trabalharemos com a concepção de realidade atual assumida por Pistrak:

A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial... (definição de Schulguine)²²⁰

Essa concepção de realidade atual expressa muito do que dissemos ao longo do texto. A escola precisa trabalhar na perspectiva do novo, da nova vida, da nova organização dessa vida, mas esse novo deve ser reconhecido como possibilidade de ruptura, de

²¹⁸ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo – SP: Centauro, 2004, p. 19.

²¹⁹ MARX; ENGELS. Textos sobre educação e ensino. Ibidem, p. 19.

* Desenvolvemos essas idéias a partir do livro Fundamentos da escola do trabalho, de Pistrak.

²²⁰ PISTRAC. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 32.

trabalho nas contradições da “fortaleza capitalista”. Estudar o presente e também o passado, mas o estudo do passado é influenciado pelo presente, não um presente de reprodução, mas de possibilidade de transformação. Nessa perspectiva o passado também terá novo significado. Não será apenas um tempo ultrapassado e pouco desenvolvido, mas uma história de luta e de contradições que nos permite compreender o presente como um novo estágio de desenvolvimento.

Sobre o estudo da realidade atual, a literatura que nos serve de referencial para finalizar essa abordagem apresenta duas perspectivas de estudar, na escola, a realidade atual. A primeira sem um posicionamento determinado com relação a essa realidade, estudando-a de forma livresca. Essa é a forma de trabalho que, através de nossas vivências e estudos, percebemos atualmente na escola. A segunda forma de estudar a realidade atual é a escola definir seu posicionamento frente a essa realidade como algo vivido cotidianamente e na qual é preciso que cada um aprenda a se localizar: onde estamos, que espaços precisam ser ocupados, enfim, tomar posição nessa realidade. A forma de estudo da realidade atual que defendemos é essa.

Sobre à auto-organização, Pistrak (2000), lembra que a criança e o adolescente vivem um momento de sua vida que precisa ser organizado dentro dos interesses e necessidades próprios dessa fase da vida, numa perspectiva de formação de uma nova geração. “A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades.”²²¹

Se quisermos que as crianças conservem seu interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças nunca se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade.²²²

A partir da definição da concepção de auto-organização e de realidade atual que assumimos podemos mencionar que um momento de luta e de organização de uma nova sociedade necessita o desenvolvimento de aptidão para o trabalho coletivo e para

²²¹ PISTRAC. Fundamentos da escola do trabalho. Idem, p. 42.

²²² PISTRAC. Fundamentos da escola do trabalho. Idem, p. 42-43.

encontrar espaço nesse trabalho; aptidão para resolver problemas novos; aptidão para criar formas de organização que sejam eficazes.

A criança ou o adolescente só desenvolverá essas aptidões se vivenciar situações de auto-organização coletiva. “[...] é preciso, na auto-organização das crianças, que todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas.”²²³ Outro aspecto é a necessidade da escola desenvolver uma “[...] auto-organização de formas muito flexíveis, adaptando-se incessantemente a novos problemas e a novos objetivos, o que é possível quando a escola não é uma redoma, mas viva [...]”²²⁴. Acrescidos a isso lembramos que a auto-organização exige espaço de liberdade onde as pessoas, e nesse caso, especialmente, crianças e jovens, possam ter iniciativa.

Abordamos a realidade atual e a auto-organização como elementos constitutivos do trabalho pedagógico da escola, busquemos agora pensar o trabalho no espaço escolar e sua relação com a realidade atual e a auto-organização.

Já mencionamos o trabalho alienado em sua perspectiva de vivência passiva da realidade, de separação do sujeito do objeto. O trabalho alienado está relacionado a uma vida alienada e o trabalho pedagógico da escola deve estar estruturado na superação do trabalho e da vida alienada.

Desenvolvemos nosso pensamento na perspectiva de que preparar para o trabalho numa escola organizada na lógica capitalista é preparar para trabalhar para os outros. A escola necessita compreender o processo de transformação pelo qual passa o trabalho e as relações desse processo com a prática pedagógica dos professores que consideramos o processo de trabalho dos professores. Porém essa compreensão não significa apenas conhecer as mudanças, mas reconhecer que essas ocorrem na lógica capitalista. Compreender essa relação, estudar o processo de trabalho ao longo da

²²³ PISTRÁK. Fundamentos da escola do trabalho. *Idem*, p. 42.

²²⁴ PISTRÁK. Fundamentos da escola do trabalho. *Ibidem*, p. 42.

história e ter como horizonte utópico uma educação omnilateral permite compreender melhor o desenvolvimento das contradições presentes no interior da escola e visualizar a possibilidade de uma nova organização social.

Os elementos anteriores nos instigam a um novo processo de pesquisa. Já nos referimos ao interesse em estudar espaços fora da rede pública ou privada de educação onde o professor possa encontrar novas possibilidades de realização de seu trabalho e, quem sabe, na perspectiva de outro processo de trabalho. Agora acrescentamos o estudo de propostas pedagógicas onde elementos como o estudo da realidade atual, a auto-organização e o trabalho, que não seja preparação para o trabalho alienado, sejam elementos encontrados.

Ao abordarmos a vida e o trabalho profissional dos professores mencionamos as condições materiais de cada período histórico e a disponibilidade dessas condições em relação as diferentes classes sociais. Mencionamos que aqueles que dispõem dos meios para a produção material são os mesmos que produzem as idéias e com elas a cultura de uma época. Isso nos leva a chamar atenção para o fato de nossa abordagem ter sido preponderantemente econômica, social e política, mas não relegamos ao segundo plano os aspectos culturais e acreditamos que o desenvolvimento de mudanças econômicas, sociais e políticas necessita do desenvolvimento de uma nova cultura, capaz de se contrapor à hegemonia da cultura dominante. Talvez tenhamos algo a resgatar dos movimentos sociais quanto à mística presente na prática da luta social em sua perspectiva material ligada a uma nova organização de produção da vida material e na sua dimensão utópica que sustenta a luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). **História e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre – RS: Editora da UFRGS, 2004.

BEYER, Landon E. e LISTON, Daniel P. Discurso ou Ação Moral? Uma Crítica ao Pós-Modernismo em Educação. In SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993. p.73-102.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. BRASÍLIA. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retrato de Escola 3**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br> .Acesso em 13 abr. 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000**. Disponível em <http://www.ibge.org.br>. Acesso em 02 de mar. 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BREJON, Moisés (org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**. 8ª ed. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 251-268.

CASTLES, Stephen; WÜSTENBERG, Wiebke. La educación del futuro: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México: Nueva Imagen, 1982.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO VALE DO TAQUARI. Centro de Documentação. **Perfil Sócio-Econômico do Vale do Taquari**. Lajeado - RS. Disponível em: <http://www.univates.com.br>. Acesso em 03 de março de 2005.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Editora Alfa-omega, 1982.

EIFLER, Ellen Walkiria. **Bom Retiro do Sul**. Porto Alegre-RS: FEPLAM, 1992.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado in MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, volume 3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo/ SP: editora UNESP, 2000.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA SIEGFRIED EMANUEL HEUSER. Secretaria de Coordenação e Planejamento. Porto Alegre – RS. **Anuário Estatístico do Rio Grande do Sul 2001**. Disponível em <http://www.fee.gov.br>. Acesso em 02 mar. 2005.

GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993. P. 41-69.

HESSEL, Lothar. Bom Retiro do Sul. O Taquariense, Taquari, 15 de março de 1980. In: -----. **Bom Retiro do Sul**. 2006.

KÖHLER, Claudia Ribeiro. **O Fracasso Escolar na 1ª Série do 1º Grau das Escolas Municipais de Bom Retiro do Sul**. Santa Cruz do Sul - RS: FISC, 1990. 73 f. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul.

_____. Origens In BRASIL, Luiz Antonio de Assis (org.). **Contos de Oficina 16**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1996. P. 25 –26.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n 68, p. 163-183, dezembro. 1999.

_____. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993.P. 9-40.

MANACORDA. Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo – SP: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. livro 1, v. 2.

_____. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. 8. ed. São Paulo – SP: DIFEL, 1982, livro 1, v. 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Avante, 1981.
- _____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Moraes: Lisboa – Portugal, 1978.
- _____. Manifesto do Partido Comunista. In BOGO, Ademar. **Teoria da Organização Política**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2005. P. 83 – 125.
- _____. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo – SP: Centauro, 2004.
- MOREIRA, Antoni Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas - SP: Papyrus, 1990.
- NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. **Marx, Taylor, Ford**. São Paulo – SP: Brasiliense, 1989.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.
- OLIVEIRA, Eurenice de. **Toyotismo no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ORTH, Miguel Alfredo et al. **Políticas Educacionais: aspectos legais**. Canoas-RS: Salles, 2005.
- PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RIO GRANDE DO SUL. ESTRELA. 8º núcleo do CPERS/Sindicato. **Álbum Fotográfico – gestão 1978/1979**.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. Os períodos da história do Brasil. In **História, Crise e Dependência do Brasil**. São Paulo - SP: Movimento Consulta Popular, 2003.
- SANTOS, Daniel Marcos. **Globalização, Crise do Trabalho e Reforma da Educação Profissional: um estudo da Fundação Liberato Salzano**. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2002, 97 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SILVA, Antônio Maurício Junqueira. **Pluriatividade e Juventude Rural: um estudo de caso nas localidades de Beira do Rio e Faxinal (Bom Retiro do Sul/RS)**. Encantado: UERGS, 2005. 75 f. Monografia, Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade de Encantado, Encantado, 2005.

SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993.

TAMBARA, Elomar. A Educação Feminina no Brasil no Final do Século XIX. **História da Educação**. Pelotas-RS, v.1, n.1, p.67-89, abr.1997.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. in TOMMASI et alií. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1996, p. 125-193.

TRIVIÑOS, A. N. Silva et al. (Orgs.). **A formação do Educador Como Pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; ANDREOLA, Balduino Antonio. **Freire e Fiori no Exílio: um projeto pedagógico-político no Chile**. Porto Alegre-RS, Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia (Orgs.). **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre-RS: Novak Multimídia, 1999.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papirus, 1994.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Acerca de Como Las Mujeres Llegaron a ser Maestras (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.175, p. 497-591, set./dez. 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

O MUNICÍPIO DE BOM RETIRO DO SUL

O objetivo desse apêndice é fornecer alguns dados sobre o município onde está localizada a escola na qual desenvolvemos nosso estudo.

O município de Bom Retiro do Sul está localizado na região do Vale do Taquari, região central do Rio Grande do Sul. O Vale do Taquari abrange uma área de 4839,9 Km², localizada as margens do rio Taquari e afluentes, “[...] na extensão situada entre os municípios de Itapuca e Taquari, estendendo-se, ao oeste, até os municípios de Fontoura Xavier e Progresso e, ao leste, até Paverama e Poço das Antas, num total de 37 municípios[...]”²²⁵: Anta Gorda, Arroio do Meio, Arvorezinha, Bom Retiro do Sul, Canudos do Vale, Capitão, Colinas, Coqueiro Baixo, Cruzeiro do Sul, Dois Lajeados, Doutor Ricardo, Encantado, Estrela, Fazenda Vilanova, Forquetinha, Ilópolis, Imigrante, Lajeado, Marques de Souza, Mato Leitão, Muçum, Nova Bréscia, Paverama, Poço das Antas, Pouso Novo, Progresso, Putinga, Relvado, Roca Sales, Santa Clara do Sul, Sério, Tabaí, Taquari, Teutônia, Travesseiro, Vespasiano Corrêa, Westfália. Segundo dados de 2002, da Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE), a região tem uma população estimada em 309.577 habitantes, sendo 213.188 na zona urbana e 96.389 na zona rural. De acordo com a Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (FUVATES), a população rural, nessa região, é elevada, representando quase o dobro da média estadual.

Bom Retiro do Sul -RS está situado à margem esquerda do Rio Taquari. Faz divisa, ao sul e sudeste, com o município de Taquari, a leste com Fazenda Vilanova, ao norte com o município de Estrela, e a oeste com Cruzeiro do Sul e Venâncio Aires.

²²⁵ RIO GRANDE DO SUL. LAJEADO. UNIVATES. Centro de Documentação. **Perfil sócio-econômico do Vale do Taquari**. Disponível em: <http://www.univates.com.br>. Acesso em 03 de março de 2005.

Segundo Eifler (1992), essa área, onde hoje está localizado o município de Bom Retiro do Sul -RS, era conhecida como Porto da Úrsula. Sobre o nome Bom Retiro há várias versões a respeito de sua origem. Uma delas vem de um morro onde era reunido o gado para dar sal aos animais. Outra versão conta que um fazendeiro abrigou seu gado da cheia, nessas terras. Quando voltou comentou a respeito do bom estado dos animais. Disse que havia sido um bom retiro para o gado. Existe ainda a versão, pouco difundida no local, que a denominação teria sido uma homenagem [...] ao senhor Luiz Pereira de Couto Ferraz, Visconde de Bom Retiro, parlamentar e ministro do Império do Brasil, falecido em 1886²²⁶. Em 1945, temos a mudança do nome para Inhandava, uma palavra indígena que significa 'as águas que correm'²²⁷, devido à proibição de denominações homógrafas. Por insistência popular, o distrito voltou a ter o nome de Bom Retiro, agora acrescido de 'do Sul'²²⁸.

A população estimada de Bom Retiro do Sul -RS, segundo dados do IBGE (2004), é de 11 627 habitantes, distribuída numa área de 102,3Km², com densidade demográfica de 108,6 hab/Km², com taxa de urbanização de 79,1%. Dados de 2000 apontam taxa de analfabetismo de 6,32% e expectativa de vida, ao nascer, de 71,27 anos. O Produto Interno Bruto (PIB), segundo dados do ano de 2002, é de R\$117 600 181,00 o que aponta um PIB per capita de R\$10 656,00.

Trabalhando ainda com dados da FEE, temos o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico de Bom Retiro do Sul – RS (IDESE - 2001) de 0,702. O IDESE é resultado da agregação de quatro blocos de indicadores: Domicílio e Saneamento, Educação, Saúde e Renda. De acordo com esse índice de desenvolvimento, o município de Bom Retiro do Sul -RS apresenta desenvolvimento médio²²⁹.

²²⁶ EIFLER, Bom Retiro do Sul. Op. cit., p.53.

²²⁷ EIFLER. Bom Retiro do Sul. Idem, p. 54.

²²⁸ EIFLER. Bom Retiro do Sul. Ibidem, p. 54.

²²⁹ Ver anexo A

De acordo com o Censo de 2000²³⁰, a população de Bom Retiro do Sul -RS tem uma grande concentração de pessoas brancas, cerca de 93% da população. O mesmo acontece com a religião, em torno de 82% da população se declara da religião católica.

Com relação à educação, a estimativa aponta que, no ano de 2000, 3117 pessoas freqüentavam a escola. Sendo 195 em creches, 336, na pré-escola ou em turmas de alfabetização, 19 em turmas de alfabetização de adultos, 1921 no Ensino Fundamental, 461 no Ensino Médio, 10 em cursos pré-vestibulares, 174 no Ensino Superior. Não houve indicação de freqüência aos cursos de Mestrado e Doutorado. Um dado que nos chamou bastante atenção é o percentual de pessoas que não tem o ensino fundamental completo. Entre as pessoas com 10 anos ou mais de idade, excluindo aqueles que estão cursando esse nível de ensino, o percentual de pessoas que não tem o ensino fundamental completo gira em torno de 50%.

Verificamos também que, em torno de 8% da população trabalhava ou estudava, na época da pesquisa, em outro município. Acreditamos que nesse percentual estejam incluídos números significativos de professores, alguns por trabalharem em municípios próximos, outros por estudarem em universidades da região ou grande Porto Alegre - RS.

Das pessoas do município com 10 anos ou mais de idade, é pequeno o percentual de diferença entre homens e mulheres, menos de 1%, predominando o número de mulheres. Porém quando analisadas as pessoas economicamente ativas do município, o percentual de mulheres cai significativamente, em torno de 57% são homens e 43% mulheres.

Com relação ao rendimento médio mensal dos trabalhadores temos um referencial (Censo 2000)²³¹ de R\$ 411,92. Na época da pesquisa do IBGE havia diferença de quase 40% entre o rendimento dos homens e o rendimento das mulheres. Em Bom

²³⁰ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000**. Disponível em <http://www.ibge.org.br>. Acesso em 02 de mar. 2005.

²³¹ IBGE, Censo 2000. Idem.

Retiro do Sul, o rendimento mensal dos homens era de R\$ 486,72 e das mulheres R\$ 304,46. Lembramos que os dados com os quais estamos trabalhando são do ano de 2000, mas eles são reforçados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) que revela que no ano de 2003, no Brasil, os homens tiveram um rendimento médio mensal superior ao das mulheres.

Mencionamos ainda dados relacionados à classificação por rendimento nominal mensal das pessoas, ocupadas na semana de referência da pesquisa do censo de 2000, com 10 anos ou mais de idade. Temos nessa categoria, na faixa salarial de um a dois salários mínimos (R\$260,00 a R\$520,00)²³² um percentual de 43% das pessoas. Verificamos também dados referentes às horas trabalhadas semanalmente e constatamos que, em torno de 58% das pessoas ocupadas trabalham de 40 a 44 horas por semana.

Apresentaremos ainda alguns dados do censo de 2000²³³ referentes a condições, serviços e bens duráveis existentes nos domicílios em Bom Retiro do Sul. O IBGE (2000), aponta, segundo a população estimada na época, no município de Bom Retiro do Sul -RS, os seguintes serviços e bens duráveis existentes nos domicílios:

- coleta de lixo – 87% da população é atendida por este serviço
- iluminação elétrica – 99%
- linha telefônica instalada – 33%
- forno de microondas – 10%
- geladeira ou freezer – 96%;
- máquina de lavar roupa – 54%
- aparelho de ar condicionado – 10%
- rádio – 96%
- televisão – 96%
- videocassete – 31%

²³² Valor relativo a abril de 2005

²³³ IBGE Censo 2000. Op cit, acesso em 02 de março de 2005.

- micro computador – 7%
- automóvel para uso particular – 46%

Lembramos ainda que em Bom Retiro do Sul, segundo dados do IBGE (2000), a maior densidade de moradores por cômodo (47%) está na faixa de 0,5 a 1,0 morador por cômodo. Salientamos ainda, com relação à densidade de moradores por dormitório, que 67% das pessoas vivem numa situação domiciliar de 1 a 2 moradores por dormitório.

APÊNDICE B – A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOM RETIRO DO SUL/RS

Elaboramos esse apêndice a fim de subsidiar os leitores interessados em dados mais específicos sobre a Rede Municipal de Ensino de Bom Retiro do Sul

No ano de 2004, foram matriculados 392 alunos nas escolas de Educação Infantil e 829 alunos nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Bom Retiro do Sul/RS.

O quadro de professores apresenta 92 professores nomeados e quatro cargos de confiança.

Desses professores, 24 atuam na Educação Infantil, 33 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 34 nas séries finais desse nível de ensino. Na Secretaria Municipal de Educação, trabalham cinco professores.

A maioria dos professores, quarenta e quatro, possui formação no Ensino Superior (em torno de 46% dos professores). Um percentual, próximo a 18% dos professores, dezessete professores, está cursando o Ensino Superior e um professor, aproximadamente 1%, interrompeu o curso de Ensino Superior. O número de professores com Ensino Médio é de trinta e quatro professores o que se aproxima a 35% dos professores da rede pública municipal.

O quadro de funcionários do município de Bom Retiro do Sul –RS que atuam na área da educação é de 53 funcionários concursados. No setor de merenda atuam 13, em serviços gerais 19, como monitores atuam 13 funcionários e no setor administrativo, oito funcionários.

Sobre a formação dos funcionários temos vinte e um funcionários com ensino fundamental concluído (40%) e 13 funcionários que interromperam o ensino fundamental (24%). Com formação no Ensino Médio temos onze funcionários (21%) e seis funcionários (11%) cursando esse nível de ensino. Há também um funcionário (2%) que interrompeu o curso. Com relação à graduação, há um funcionário com curso superior em andamento (2%).

O índice de repetência, no ano de 2004, nas escolas municipais foi de 11%, noventa e cinco alunos e de evasão aproximadamente 4%, vinte e nove alunos.²³⁴

²³⁴ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Retiro do Sul.

ANEXOS

ANEXO A – Dados do Município de Bom Retiro do Sul -RS²³⁵

Bom Retiro do Sul -RS

Dados do Município

- » População Total (2003): 11.116 habitantes *
- » Área (2003): 102,3 km²
- » Densidade Demográfica (2003): 108,6 hab/km²
- » Taxa de urbanização (2003): 79,1 %
- » Taxa de analfabetismo (2000): 6,32 %
- » Expectativa de Vida ao Nascer (2000): 71,27 anos
- » PIBpm(2002): R\$ 117.600.181
- » PIB per capita (2002): R\$ 10.656
- » IDESE (2001): 0,702
- » Data de criação: 31/1/1959 (Lei nº . 3704)
- » Município de origem: Taquari

O Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (Idese) dos municípios do Rio Grande do Sul, elaborado pela FEE, é um índice sintético que abrange um conjunto amplo de indicadores sociais e econômicos com o objetivo de mensurar o grau de desenvolvimento dos municípios do Estado.

O Idese é resultado da agregação, com a mesma ponderação (0,25), de quatro blocos de indicadores: Domicílio e Saneamento, Educação, Saúde e Renda. Cada um dos

²³⁵ RIO GRANDE DO SUL. PORTO ALEGRE. Secretaria de Coordenação e Planejamento. Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser. *Anuário Estatístico do Rio Grande do Sul 2001*. Disponível em <http://www.fee.gov.br>. Acesso em 02 mar. 2005.

* Em 2004, o IBGE já contabilizou 11627 habitantes.

blocos, por sua vez, resulta da agregação de diferentes variáveis.

Blocos do Idese

Domicílio e Saneamento: : proporção de domicílios abastecidos com água tratada (peso 0,5), proporção de domicílios atendidos pela rede geral de esgoto ou pluvial (peso 0,4) e média de moradores por domicílio (peso 0,1).

Educação: taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos e mais de idade (peso 0,35), taxa de evasão no ensino fundamental (peso 0,25), taxa de reprovação no ensino fundamental (peso 0,20) e taxa de atendimento no ensino médio (peso 0,20).

Saúde: percentual de crianças nascidas com baixo peso, taxa de mortalidade de menores de 5 anos e expectativa de vida ao nascer, com participações iguais (um terço cada).

Renda: : Produto Interno Bruto per capita e Valor Adicionado Bruto per capita do Comércio, Alojamento e Alimentação, com pesos iguais (0,5 cada).

Os municípios podem ser classificados pelo Idese em três grupos:

- baixo desenvolvimento (índices até 0,499);
- médio desenvolvimento (entre 0,500 e 0,799);
- alto desenvolvimento (maiores que 0,800).

ANEXO B – FUNDAMENTOS LEGAIS

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
Constituição Federal	<p>Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.</p> <p>V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei planos de carreira para o magistério público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;</p> <p>VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII – garantia de padrão de qualidade.²³⁷</p> <p>As universidades deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207).</p>			

²³⁷ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Op. cit., p. 17.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
Constituição Estadual	<p>Segundo o artigo 197, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV – gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais;</p> <p>V – valorização dos profissionais do ensino;</p> <p>VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII – garantia de padrão de qualidade.²³⁸</p>			

²³⁸ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 23.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
<p align="center">Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 (De 20/12/96)</p> <p>Com as alterações introduzidas pelas leis nº 9.475/97, 10.287/01, 10.639/03, 10.709/03 e 10.793/03.</p> <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p>	<p>Art. 43. A educação superior tem por finalidade:</p> <p>I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;</p> <p>II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;</p> <p>III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;</p> <p>IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;</p>			<p>Ano letivo: mínimo 200 dias de trabalho acadêmico, excluído o tempo para exames finais.</p>

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;</p> <p>VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;</p> <p>VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.²³⁹</p> <p>Fundamentos da formação dos profissionais da educação (art. 61):</p> <p>I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> <p>A formação para a educação básica, inclusive o curso normal superior poderá ser obtida nos institutos superiores de educação (art. 62).</p>		<p>Prática de ensino: mínimo de 300 horas, com exceção da formação de professores para a educação superior.</p>	

²³⁹ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 50.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>A formação dos professores que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, a lei dispõe que a formação destes profissionais deve ser feita em cursos de Pedagogia (graduação) ou em cursos de pós-graduação (art. 64).</p> <p>Para o exercício do magistério superior a formação ocorre em cursos de especialização - mestrado e doutorado, prioritariamente (art.66).</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
<p>Resolução CEB Nº 2/99 – CEB/CNE</p> <p><i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.</i></p>	<p>Deverá preparar professores para:</p> <p>I – integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica do país;</p> <p>II – investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;</p> <p>III – desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de realidade e de gênero, nas situações de aprendizagem;</p>	<p>A proposta pedagógica do Curso Normal deverá garantir o domínio de conteúdos curriculares, tendo como referência: o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26/LDB); as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica (art. 27/LDB) que se referem “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, as condições de escolaridade dos alunos, a orientação para o trabalho, o desporto educacional e as práticas desportivas; as finalidades (art. 35/LDB)</p>	<p>A prática, entendida como “área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo”²⁴⁰, está presente desde o início do curso e tem duração mínima de 800 horas. Deve contextualizar e transversalizar as diferentes áreas curriculares e associar teoria e prática.</p>	<p>Duração do curso: mínimo 3200h em quatro anos letivos .ou em três anos em jornada diária de tempo integral.</p>

²⁴⁰ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 197.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>IV – avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;</p> <p>V – utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.²⁴¹</p> <p>Organização das propostas pedagógicas para o Curso Normal estruturadas em áreas ou núcleos curriculares que segundo o Artigo 3º:</p>	<p>e as diretrizes (art. 36/LDB) do Ensino Médio.</p> <p>No inciso II está contemplado “o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica”²⁴².</p> <p>E ainda no inciso III “os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras”²⁴³.</p>		

²⁴¹ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 195.

²⁴² ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 196.

²⁴³ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Ibidem, p. 196.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>§ 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.²⁴⁴</p> <p>Sobre a articulação das áreas ou núcleos curriculares, no parágrafo 2º é mencionado que esta “será assegurada através do diálogo entre as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã”²⁴⁵.</p>			

²⁴⁴ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 195.

²⁴⁵ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Ibidem, p. 195.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
<p align="center">Resolução Nº 01/2002 – CP/CNE (com as alterações da Res. Nº 02/04 – CP/CNE)</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>	<p>Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:</p>	<p>A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica, relacionada as diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I – cultura geral e profissional;</p> <p>II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p>	<p>Art. 12. § 1º. A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.</p> <p>§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.</p> <p>§ 3º. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.</p> <p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão</p>	<p>Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.</p>

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>a) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;</p> <p>b) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;</p> <p>c) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.</p>	<p>IV – conteúdos das áreas do conhecimento que serão objetos de ensino;</p> <p>V – conhecimento pedagógico;</p> <p>VI – conhecimento advindo da experiência.</p> <p>.....</p> <p>Art. 10º A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbito de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.</p> <p>.....</p>	<p>Prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§1º. A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§2º. A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos.</p>	

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.²⁴⁶</p> <p>.....</p> <p>Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:</p> <p>I – considerar o conjunto das competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.</p> <p>.....</p> <p>Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:</p> <p>I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;</p>	<p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:</p> <p>I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;</p> <p>II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;</p> <p>III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;</p> <p>V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;</p> <p>VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.</p>	<p>§3º. O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.</p>	

²⁴⁶ ORTH, Miguel Alfredo et alii. Políticas educacionais: aspectos legais. Idem, p. 200.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;</p> <p>III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;</p> <p>V a avaliação deverá ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.</p> <p>Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.</p>	<p>Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p>		

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.</p> <p>§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.</p> <p>§1º. A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.</p> <p>§2º. Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
<p style="text-align: center;">Lei 5692 DE 11 de agosto de 1971²⁴⁷</p> <p style="text-align: center;"><i>Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus</i></p>	<p>CAPÍTULO V</p> <p>Dos Professores e Especialistas</p> <p>Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.</p> <p>Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:</p> <p>a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau.</p>			

²⁴⁷ BREJON, Moisés (org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**. 8ª ed. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 251-268.

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração.</p> <p>C) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.</p> <p>§1º. Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.</p> <p>§2º. Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondente no mínimo a um ano letivo.</p> <p>§3º. Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.</p> <p>Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados na universidade e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.</p> <p>Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características essenciais desse tipo e ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.</p> <p>Art. 33. A formação dos administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.</p> <p>Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>Art. 40. Será condição para o exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.</p> <p>Disposições Transitórias Capítulo VIII</p> <p>Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:</p> <p>a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3ª série de 2º grau;</p> <p>c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.</p> <p>d) Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>a) no ensino de 1º grau, até 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;</p> <p>c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.</p>			

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS			
	Fundamentos da formação profissional	Teoria	Prática	Carga Horária
	<p>Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.</p> <p>Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.</p> <p>Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no Art. 29 desta Lei, a fim de que possa atingir gradualmente a qualificação exigida.</p>			

