



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

AMARILIS COSTA DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE E RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA UMA
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

AMARILIS COSTA DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE E RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA UMA
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

S586t	Silva, Amarilis Costa da Trabalho Docente e Resistência: : possibilidades para uma educação transformadora / Amarilis Costa da Silva. -- Presidente Prudente, 2023 148 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite 1. resistência docente. 2. tecnicismo. 3. educação humanizadora e transformadora. 4. trabalho docente. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Trabalho docente e Resistência: possibilidades para uma educação transformadora

AUTORA: AMARILIS COSTA DA SILVA

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

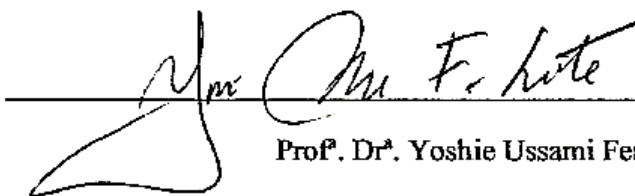
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. MARIA ISABEL DE ALMEIDA (Participação Virtual)
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Católica de Santos– (UNISANTOS)

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Presidente Prudente, 24 de fevereiro de 2023



Prof. Dr. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores da escola pública que buscam fazer um trabalho da melhor qualidade, em especial à minha mãe, Adverilda, que também foi minha professora, e sempre me incentivou a estudar e a me posicionar criticamente diante da realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, pela parceria e paciência no desenvolvimento da dissertação, mas sobretudo, pela luta em prol da melhoria da escola pública.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar – GPFOPE, pelas contribuições e fortalecimento nos tempos difíceis da Pandemia.

Às professoras Dra. Maria Isabel de Almeida e Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira por aceitarem o convite para a banca e colaborarem para o enriquecimento da pesquisa.

Aos professores Dr. José Cerchi Fusari e Dr. Alberto Albuquerque Gomes pelas ricas contribuições.

Ao meu querido esposo e minhas filhas, pela paciência, compreensão e apoio durante a realização da pesquisa. Obrigado querido Tiago por me ajudar e me apoiar na realização desse sonho.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo apoio e motivação aos estudos, vocês me ensinaram a amar o espaço escolar. Obrigada mãe, por me ajudar a cuidar das meninas e me tranquilizar para fazer a pesquisa.

À minha querida tia e professora Eny, que me ensinou a amar a história e contribuiu para que eu tivesse uma formação crítica.

À minha amiga Sara Morais Rosa Manhani, que com seu jeitinho acolhedor me inspirou a realizar esse sonho.

À minha amiga/irmã Renata Daniela Silva de Cristo, obrigada por todo apoio, motivação e instrução, sem você eu não teria conseguido.

À minha querida amiga Tamara de Lima, que em meio a tantas dificuldades, me ajudou a permanecer e me apoiou sempre.

À Patrícia Regina de Souza, amiga querida, que sempre quando precisei esteve disposta a me ajudar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
(Geraldo Vandré)

RESUMO

Essa dissertação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia -UNESP, *Campus* de Presidente Prudente e à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”. O sistema educacional brasileiro tem passado por profundas alterações, principalmente na Educação Básica. As parcerias público-privadas, as avaliações em larga escala, a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instituição de mecanismos meritocráticos, são algumas das mudanças realizadas que, segundo os autores e autoras que fundamentam esta pesquisa, denotam a introdução de mecanismos do gerencialismo na educação, o que incide no aumento do controle sobre o trabalho docente e direciona o ensino a um processo formativo tecnicista. Diante de tal contexto, buscamos investigar professores e professoras que por meio de suas práticas pedagógicas, refletem o compromisso com uma educação a serviço da classe trabalhadora, que propicie uma formação crítica e humanizadora, e contribua para a transformação social. A sala de aula, local específico do trabalho docente, é o objeto central das políticas educativas supracitadas, onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. A resistência docente a tais imposições pode representar uma forma de romper com a educação tecnicista. Diante disto, nessa pesquisa, temos a seguinte problemática: no atual contexto da educação brasileira, como as professoras manifestam atitudes de resistência em suas ações em sala de aula na busca por uma educação humanizadora e transformadora? Temos por objetivo geral: investigar a presença de ações de resistência das docentes em sala de aula com vistas a desenvolver uma educação humanizadora e transformadora. E por objetivos específicos: Analisar a relevância da escola pública para a classe trabalhadora e o papel atribuído a ela na sociedade atual; compreender a função docente no atual contexto educacional e a importância do trabalho docente para uma educação transformadora; explicitar a perspectiva teórica que envolve a resistência; identificar as ações que se caracterizam como resistência a partir do relato das professoras; compreender os motivos que levam as professoras a resistir. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa e fundamenta-se numa perspectiva crítica, com a realização de Entrevistas Narrativas com professoras do Ensino Fundamental II da rede pública estadual paulista. Os resultados da pesquisa evidenciam que mesmo diante das precárias condições de trabalho, as professoras dispõem de todos os recursos disponíveis para planejar suas aulas. Suas falas expressam um compromisso ético para com a educação de todos (as) os (as) estudantes. Porém, foi possível constatar que, ao buscarem ações para enfrentar a realidade educacional, falta-lhes uma formação política, recursos teóricos para conscientizá-las sobre o contexto, de modo que exerçam uma ação de resistência. Urgente se faz, criar espaços formativos que possibilitem momentos de reflexão coletiva sobre os problemas educacionais, para que as professoras tenham uma compreensão política da realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Tecnicismo. Resistência docente. Educação humanizadora e transformadora.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology -UNESP, Presidente Prudente Campus and to the line of research “Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School”. The Brazilian educational system has undergone profound changes, especially in Basic Education. Public-private partnerships, large-scale assessments, the introduction of the National Common Curricular Base (BNCC) and the institution of meritocratic mechanisms are some of the changes that, according to the authors who base this research, denote the introduction of mechanisms of managerialism in education, which focuses on increasing control over teaching work and directs teaching towards a technical training process. Faced with this context, we seek to investigate male and female teachers who, through their pedagogical practices, reflect their commitment to an education at the service of the working class, which provides critical and humanizing training, and contributes to social transformation. The classroom, the specific place of teaching work, is the central object of the aforementioned educational policies, where the teaching and learning process takes place. Teaching resistance to such impositions may represent a way to break with technical education. Given this, in this research, we have the following problem: in the current context of Brazilian education, how do teachers manifest attitudes of resistance in their actions in the classroom in the search for a humanizing and transforming education? Our general objective is: to investigate the presence of resistance actions by teachers in the classroom with a view to developing a humanizing and transforming education. And for specific objectives: To analyze the relevance of the public school for the working class and the role assigned to it in today's society; understand the teaching role in the current educational context and the importance of teaching work for a transformative education; explain the theoretical perspective that involves resistance; identify the actions that are characterized as resistance based on the teachers' reports; understand the reasons that lead teachers to resist. This research has a qualitative approach and is based on a critical perspective, with the performance of Narrative Interviews with teachers of Elementary School II of the state public network in São Paulo. The research results show that even in the face of precarious working conditions, the teachers have all the resources available to plan their classes. Their statements express an ethical commitment to the education of all students. However, it was possible to verify that, when seeking actions to face the educational reality, they lack political training, theoretical resources to make them aware of the context, so that they exercise resistance. It is urgent to create training spaces that allow moments of collective reflection on educational problems, so that teachers have a political understanding of the Brazilian educational reality.

Keywords: Technicality. Teaching resistance. Humanizing and transforming education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento quantitativo de teses e dissertações da capes.....	14
Quadro 2 - Levantamento quantitativo de teses e dissertações da BDTD.....	15
Quadro 3 - Apresentação das teses e dissertações selecionadas na CAPES (2000- 2018)	15
Quadro 4 - apresentação das teses e dissertações selecionadas na BDTD (2000- 2018)	16
Quadro 5 - Fases principais da entrevista narrativa.....	31
Quadro 6 -Trajetória de vida familiar das colaboradoras.....	142
Quadro 7 -Trajetória de vida escolar das colaboradoras.....	143
Quadro 8 -Trajetória de vida profissional das colaboradoras.....	144
Quadro 9 -Concepção das colaboradoras sobre a escola pública e a função docente.....	145
Quadro 10 -Percepção das colaboradoras sobre as políticas educativas.....	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de controle do trabalho docente.....	69
--	----

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CPB	Confederação de Professores do Brasil
Ead	Educação a distância
EN	Entrevista Narrativa
ETEC	Escola Técnica Estadual
FAI	Faculdades Adamantinenses Integradas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMR	Método de Melhoria de Resultados
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OS	Organizações Sociais
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PM	Polícia Militar
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: caminhos, procedimentos e perspectivas	26
2.1 Estudo Bibliográfico	27
2.2 O macromolde crítico: nosso lugar de partida	27
2.3 A natureza da pesquisa, a pesquisa (auto) biográfica e a entrevista narrativa.....	29
2.4 Os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados	32
3 O PAPEL E A RELEVÂNCIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA A CLASSE TRABALHADORA	36
3.1 As raízes históricas da educação brasileira	38
3.1.1 Da colônia ao império.....	39
3.1.2 O período republicano	40
3.1.3 O contexto contemporâneo: marcas do retrocesso	47
4 A FUNÇÃO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO	58
4.1 A especificidade do trabalho docente	59
4.2 O trabalho docente: da proletarização à alienação, a autonomia perdida	66
4.3 A precarização do trabalho docente.....	72
5 A RESISTÊNCIA POSSÍVEL E NECESSÁRIA	78
5.1 O construto teórico da resistência	79
5.2 A Resistência que nos mobiliza.....	85
5.3 Elementos de uma prática de resistência	88
6 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: trajetórias de vida das colaboradoras da pesquisa	92
6.1 Quem são as colaboradoras da pesquisa?.....	92
6.1.1 Professora Andréia	93
6.1.2 Professora Eny	94
6.1.3 Professora Adverilda	94
6.1.4 Professora Maria	95
6.2 Cruzando os caminhos: análise das trajetórias de vida	96
7 OS CAMINHOS PARA A RESISTÊNCIA: a percepção das professoras sobre a escola pública, as políticas educativas e a função docente	101
7.1 Concepção das colaboradoras sobre a escola pública	101
7.2 Concepção das colaboradoras sobre a função docente e sua atuação na escola pública ...	106
7.3 Percepção das professoras colaboradoras sobre as políticas educacionais	112
7.4 Em busca da resistência nas narrativas das professoras	116

7.5 Numa tentativa de síntese	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	138
Apêndice A – Quadro para análise das pesquisas.....	139
Apêndice B – Enunciado para a entrevista narrativa.....	140
Apêndice C – Quadros de análise das narrativas	142
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	147

1 INTRODUÇÃO

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

(FREIRE, 2011, p. 53).

Como ponto de partida para discorrermos sobre os problemas que perpassam a educação atualmente, faz-se necessário reconhecer a sociedade em que estamos inseridos, uma sociedade excludente, competitiva e injusta, tendo consciência de que todos os espaços e instituições são, por ela, determinados. A escola pública é um exemplo dessa condição, e tem sido, ao longo de sua história, definida de acordo com as necessidades desta sociedade. Como nos assevera Saviani (1999, p.41) ao explicitar que:

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 1999, p.41).

Compreender a relação escola-sociedade é essencial para conhecermos as implicações e determinações que permeiam e regulamentam o espaço escolar, que interferem diretamente na prática pedagógica e consequentemente na formação dos (as) discentes.

Sob a égide das determinações e dos interesses do capital, o sistema educacional brasileiro tem passado por diversas mudanças que alinham a educação às necessidades mercadológicas. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 521) ressalta que essas mudanças, resultado de “políticas neoliberais regressivas” sinalizam a destruição da educação pública, e podem ser perceptíveis em alguns aspectos, como:

[...] na entrega de escolas públicas e recursos públicos às OS, para a gestão privada da educação pública e para as PM, em um processo de militarização de várias escolas principalmente de ensino médio; na intensificação dos processos de avaliação em larga escala a partir da definição da base nacional comum curricular (BNCC); com a Reforma do Ensino Médio, que altera os percursos formativos da juventude e entrega parte dessa formação a empresas privadas de EaD [...]. (FREITAS, 2018, p. 521).

Destacamos também a expansão de escolas integrais estruturadas em uma lógica empresarial, “a instituição de mecanismos meritocráticos de premiação e punição das

escolas, a partir dos resultados das avaliações censitárias” (FREITAS, 2018, p.521), o cerceamento do trabalho docente, com a imposição de currículos definindo o que se deve ensinar e meios de averiguar o que foi ensinado, como, por exemplo, as avaliações externas.

Entendemos que estes fatores estabelecidos sinalizam a introdução de mecanismos de gerenciamento, adaptando a instituição escolar à uma estrutura empresarial e, conseqüentemente, à efetivação de um ensino tecnicista, que se fundamenta nos “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2019, p. 438).

O direcionamento tecnicista na educação brasileira, erigido na década de 1970, foi instaurado para atender às necessidades do novo modelo de processo produtivo. Essa modernização econômica foi realizada por meio do estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos, com a inserção de empresas internacionais, reconfigurando nosso sistema produtivo. Neste contexto, e diante do “milagre econômico” durante a ditadura militar, houve a “[...] demanda de preparação de mão de obra para essas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar” (SAVIANI, 2015, p. 367), configurando-se na introdução de um sistema educacional tecnicista.

A educação é concebida como mecanismo provedor das necessidades econômicas, fazendo-se necessário a operacionalização do processo educativo, obtendo o seu controle a fim de “[...] minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2015, p. 382). Nesse sentido, a pedagogia tecnicista apresenta-se com a função de “[...] proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 1999, p. 25).

A partir da década de 1990, com a difusão das ideias neoliberais, esse viés tecnicista ganha nova roupagem, o que Freitas (2018) denomina de Reforma Empresarial da Educação, transferindo o controle do processo para os resultados, buscando garantir a eficiência e a produtividade através do alinhamento desenvolvido por um processo pela padronização, pelos testes censitários e pela responsabilização verticalizada (FREITAS, 2018). Portanto, para a efetivação deste processo, temos a introdução de currículos fundamentados em uma Base Nacional Comum, as avaliações externas que averiguam o que foi ensinado e a bonificação por resultados, que responsabiliza as escolas pelas notas obtidas. O Estado de São Paulo é exemplo dessa reforma, implementou no sistema

educacional as avaliações em larga escala e a bonificação por resultados, como veremos mais adiante.

Neste novo cenário, Saviani (2019, p. 428) afirma que:

[...] as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Destarte, difunde-se a ideia de fracasso da escola pública, minimizando a ação do Estado, para abrir espaço à privatização, muda-se o foco da busca pela democratização da escola para a busca da *qualidade total*¹ (RIOS, 2001), transferindo para a escola os valores mercadológicos. Assim, “[...] o corolário que se adotou foi: “o que é bom para a empresa, é bom para a escola” (RIOS, 2001, p.73).

Nessa linha de pensamento, a educação pública brasileira tem sido organizada para atender as necessidades do sistema econômico vigente, transmutando- se de tempo em tempo para cumprir a tarefa de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Não ignoramos, neste estudo, a necessidade de uma formação que prepare o jovem para o mundo do trabalho, mas negamos a ideia de que esta formação seja estritamente relacionada às necessidades mercadológicas, uma educação que induza o educando à formação técnica, limitando sua escolha, sua formação humana e contribuindo para a manutenção das desigualdades. A relação escola-sociedade deve ocorrer de forma indireta, como consequência última do processo educativo. Como nos assevera Saviani (2015, p. 383):

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2015, p.383, grifo nosso).

Nesse mesmo contexto, Rios (2001, p. 83) também destaca que “Não é mau, em princípio, levar em conta uma demanda [...]. Arriscado é confundir a demanda imediata,

¹ Segundo Rios (2001, p. 21, 73), o conceito de qualidade total “é acolhido no espaço da educação como uma alternativa para a superação dos problemas enfrentados no sistema escolar”, “se instala no Brasil, ganhando espaço em diversas organizações empresariais e estendendo-se às instituições escolares”, incorporando valores neoliberais.

mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade.”

Considerando o cenário apresentado, percebemos que a escola pública está organizada para atender as necessidades capitalistas, submetendo “o filho do trabalhador” a uma “reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos” (FERNANDES, 1989, p. 150 apud OKUMURA E NOVAES, 2019, p. 48). Frente a isso, ressaltamos a necessidade de romper com este tecnicismo e quebrar esse elo, buscando uma educação que priorize o desenvolvimento humano, uma cidadania crítica e participativa.

Diante do exposto, como professora ²inserida neste contexto e ciente dessa realidade, tenho buscado formas de resistir a esse tecnicismo, formas de lutar por uma educação humanizadora, pois a escola não é apenas determinada pela sociedade, “[...] na verdade, a escola cumpre na sociedade uma função contraditória: ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade, também colabora para sua superação” (SILVEIRA 1995, p. 25).

Mas o que fazer diante desse contexto opressor e injusto, com uma educação que contribui para a permanência de tal situação? Nas palavras de Arroyo (1992, apud RIOS, 2001, p. 75), como apresentar “[...] resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento”? O que fazer enquanto esta estrutura permanece? Como contribuir para que esse panorama se transforme?

Tais indagações, relacionadas a outros fatores, foram a gênese para o desenvolvimento da presente pesquisa. Assim, nosso objeto de estudo emergiu de um processo de muitas inquietações e questionamentos sobre o “ser professora”.

Desde meu ingresso na rede pública estadual em 2010, como professora contratada, me deparei com a difícil realidade educacional: salas de aulas com excesso de alunos, infraestrutura precarizada, falta de materiais pedagógicos e situações de violência. Apesar das dificuldades, o desejo de lecionar, o “fôlego” de início de carreira, ainda prevalecia. No decorrer dos anos, foram muitos os momentos de desânimo e mal-estar em relação à profissão, sentimentos que eram aflorados com o discurso de pares que me motivavam a mudar de profissão enquanto ainda era nova. Tal situação me levou a iniciar o curso de Direito em 2015, projetando abandonar a profissão docente.

² A presente pesquisa foi escrita na 1ª pessoa do plural, porém, em alguns momentos, usamos a 1ª pessoa do singular para evidenciar que a pesquisadora está inserida nesse contexto educacional, e para denotar que, investigar a resistência, partiu de sua necessidade de resistir enquanto professora da rede pública estadual paulista.

Em 2017, fui convocada para assumir o cargo de professora efetiva. Ao ingressar na unidade escolar na qual ainda hoje me encontro, também me deparei com uma difícil realidade, porém, o ânimo das professoras³, a motivação dos (as) sujeitos (as) ali inseridos, me fizeram resgatar os sentimentos pelos quais havia escolhido ser professora, sentimentos relacionados à boniteza da profissão, de que “Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011, p. 90).

O apoio dos pares foi imprescindível para reascender a alegria de ensinar, apesar das inúmeras dificuldades, retomando também, os sonhos que haviam se perdido no decorrer da jornada, como o de cursar o mestrado em educação. No ano seguinte, participei do VII Seminário “Trabalho Docente & Resistência: escola de qualidade”, organizado pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar - GPFOPE, da FCT/UNESP e do Congresso “Pedagogia Histórico-crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de projetos de “escolas sem partidos”. A participação nestes eventos ampliou o conhecimento sobre a realidade educacional brasileira, gerando inconformismo e indignação que, provocaram inquietações sobre a busca por ações de resistência frente a este contexto.

A partir de então, estas têm sido minhas inquietações, as quais me trazem à memória as indagações de Freire (2011) quando relata sua conversa com Danilson Pinto durante uma caminhada na favela:

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 2011, p. 72).

Diante do exposto, como professora inserida neste contexto, tenho vivenciado em sala de aula o que Lima (1996, p. 51) aponta como “movimento contraditório”, sendo agente da reprodução e execução do sistema, tendo que cumprir as normas ditadas pela rede de ensino da qual sou admitida, indo contra os princípios dos quais defendo e acredito, e, por outro lado, encontrar meios de lutar em defesa de uma educação crítica e humanizadora.

³ Na presente pesquisa, ao nos referirmos a classe docente, optamos por usar o gênero feminino *professora* por considerarmos os dados do Censo Escolar de 2021, que apontam que, dentre os 2.190.943 professores da educação básica, 79,3% eram mulheres (BRASIL, 2021), e pelo fato de que, as professoras colaboradoras dessa pesquisa, são mulheres.

O desafio, portanto, é buscar ações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, é buscar uma ação docente crítica, que fomenta inconformismo nos (as) educandos (as), que seja capaz de impulsionar “[...] entre os de baixo, uma forte aspiração de combater o embrutecimento, de promover a desalienação e desvendar o seu talento para si e para a coletividade (OLIVEIRA apud FERNANDES, 1989, p. 98).

Como sujeitos conscientes dessa conjuntura, buscamos as possibilidades de ruptura com tal contexto, na recusa de sermos passivos a este cenário, de cruzarmos os braços, “[...] esvaziando, desta maneira”, a nossa “responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (FREIRE, 2011, p. 74). Acreditamos que a transformação é possível, porque a história é feita de possibilidades e não puro determinismo. O (a) professor (a) pode ser “[...] um dos principais condutores dessa transformação” (FERNANDES, 2019, p. 48), pois ele (a) é a pessoa que está em tensão permanente com a realidade, que faz a mediação entre as políticas educacionais implantadas e sua efetivação na sala de aula, isto porque as ocorrências deste espaço, dependem, fundamentalmente, de sua ação pedagógica (BASSO, 1998).

Dessa forma “[...] as mudanças sociais no sistema educacional precisam ser provocadas” (OLIVEIRA, 2010, p. 54), e as professoras podem realizá-las por meio dos espaços de autonomia, pois toda “[...] situação é uma articulação de limites e possibilidades” (RIOS, 2001, p. 124). Portanto, resistir contra essa educação tecnicista e mercadológica, lutar em direção a uma transformação, é possível e necessário! Não devemos ficar na espera de uma revolução para que as mudanças aconteçam, precisamos “[...] antecipar desde já, mudanças que podem ocorrer num primeiro nível na instituição” (FERNANDES, 2019, p. 51).

Não queremos apresentar, aqui, uma visão idealizadora de que a escola tem a solução para todos os problemas da sociedade, mas que ela é lugar de confronto entre as forças de dominação pelas de libertação (SILVEIRA, 1995), e que podemos ser representantes das forças de libertação.

Nesse sentido, reafirmamos que, “En un mundo em que la educación crítica está bajo ataques sistemáticos, por parte de los gobiernos de visión neoliberal que colocan el énfasis en el trabajo de gestión educativa, resistir se hace necesario.” (SOUZA; GAVIRIA; SOUZA, 2018, p. 101)

Para conhecermos como as produções acadêmicas têm versado sobre a resistência docente e nos apropriarmos dos estudos sobre a temática, realizamos um levantamento bibliográfico no “Catálogo de teses e dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações – BDTD. Para o levantamento, buscamos os trabalhos utilizando o descritor “Resistência AND (docente OR professor OR docência OR magistério)”, na “grande área do conhecimento” em Ciências Humanas, na “área do conhecimento” e na “área de concentração” em Educação, - pois, desta forma, todos os trabalhos do âmbito educacional que abrangessem a prática docente seriam incluídos na busca-, privilegiamos o recorte temporal entre os anos de 2000 a 2018.

Optamos por esse período, porque segundo Oliveira (2004), Hypólito (2011), Freitas (2017) e Saviani (2019), a partir da década de 1990, houve a introdução de políticas públicas educacionais neoliberais, moldando o ensino e o trabalho docente à racionalidade técnica.

Diante disso, na leitura dos títulos e resumos, procuramos identificar aqueles que versavam sobre resistência docente no espaço da escola pública, na educação básica, como forma de enfrentamento e negação ao tecnicismo, na busca de uma educação humanizadora e transformadora. Os trabalhos que apresentavam a resistência se referindo à movimentos sindicais, greves, luta por igualdade de gênero ou etnia, pela inclusão e ao mal-estar docente, não foram considerados. Dentre esses temas excluídos, também descartamos aqueles que abordavam a resistência docente nas universidades - pois nosso foco é o trabalho docente na educação básica -, a resistência dos movimentos quilombolas, do MST e a resistência dos (as) alunos (as) ao processo de escolarização. A partir desses critérios de seleção, elaboramos dois quadros para demonstrarmos a quantidade de trabalhos encontrados em cada base de dados.

Os dados do quadro 1, abaixo, representam os resultados obtidos a partir da “leitura seletiva” (LIMA E MIOTTO, 2007) dos trabalhos encontrados no “Catálogo de teses e dissertações” da CAPES, totalizando 21 trabalhos que se aproximaram do nosso objeto de estudo.

Quadro 1 - Levantamento quantitativo de teses e dissertações da CAPES

DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS SELECIONADOS	
	Mestrado	Doutorado	M	D

Resistência AND (docente OR professor OR docência OR magistério)	244	79	17	4
TOTAL GERAL	323		21	

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir do levantamento realizado no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações – BDTD, utilizamos o mesmo descritor, “Resistência AND (docente OR professor OR docência OR magistério) e os mesmos critérios de seleção aos quais nos referimos anteriormente, encontrando apenas as pesquisas que versavam sobre a resistência docente frente às propostas neoliberais, na educação básica, o que resultou nos dados do quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Levantamento quantitativo de teses e dissertações da BDTD

DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS SELECIONADOS	
	Mestrado	Doutorado	M	D
Resistência AND (docente OR professor OR docência OR magistério)	91	45	0	2
TOTAL GERAL	136		2	

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações

Do total de 136 trabalhos, foram eliminados 134. Dois foram descartados porque já haviam sido selecionados na plataforma de busca da CAPES, os demais, porque versavam sobre a resistência de movimentos quilombolas, de professoras e professores de comunidades indígenas, das greves dos (as) professores (as), de professores (as) universitários, da educação infantil e sobre a participação docente em movimentos sindicais. Diante disso, do conjunto de trabalhos localizados, elegemos, pois, estudos que mais se aproximavam da nossa temática e obtivemos o total de 2 trabalhos selecionados.

Com a pesquisa realizada nas duas bases de dados, obtivemos um total de 23 trabalhos. Deste total selecionado, 5 não estavam anexados na plataforma de busca – CAPES -, sendo necessário recorrermos aos repositórios das universidades dos quais pertenciam, porém, ainda assim, não foram encontrados.

Portanto, obtivemos um total de 18 trabalhos para seguirmos com a leitura e análise. Os quadros 3 e 4 apresentam a identificação dos trabalhos encontrados e selecionados de acordo com a base de dados consultada.

Quadro 3 - Apresentação das teses e dissertações selecionadas na CAPES (2000- 2018)

Autor(a) e ano	Título da pesquisa	Nível	Instituição
BEDENDI (2003)	Resistência e Práticas Pedagógicas	D	UNICAMP
CALDAS (2007)	Desistência e Resistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba	T	UFPR
DUARTE (2008)	Práticas Emancipatórias na Escola Pública	D	UFP
ARAGON (2009)	Formação Continuada de Professores de Matemática: espaço de possibilidades para produzir formas de resistência e singularidade docente'	D	UFRGS
PURIN (2011)	O Trabalho Docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora	D	UFRGS
SANFELLA (2013)	Mudanças na Alfabetização e Resistência Docente na “Voz” de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica	D	UNESP
BORGES (2014)	Resistência e Governamentalidade: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012	T	UFSC
GONÇALVES (2014)	Resistências e Criações no Cotidiano Escolar: relatos de experiências de professores de educação física	D	UNISO
SILVA (2014)	A resistência ao currículo de história para o ensino médio prescrito pela secretaria de estado da educação do estado do Espírito Santo	D	UFES
FAUST (2015)	Propostas internacionais para a carreira docente: Repercussões nas Políticas Nacionais e Resistências Locais	T	UFSC
FILHO (2016)	Sobre processos de subjetivação: um estudo instável das possíveis práticas de <i>resistência</i> na educação	T	UNESP
ROCHA (2016)	Os sentidos políticos atribuídos à Educação Escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia e revolução	D	UNB
SOUSA (2016)	Sinais de resistência: o ensino de matemática no contexto da atividade docente nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	D	UFT
TEIXEIRA (2016)	São Paulo faz escola, mas quem faz filosofia? um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização	D	USP

GOMES (2017)	Formação Continuada de Professores Por Meio da Investigação-Ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas	D	UTFPR
SILVA (2017)	Políticas curriculares no ensino médio e suas implicações no trabalho dos professores: o caso da Escola Estadual Bom Conselho, Silveira Martins- RS	D	UFPEL

Fonte: dados sistematizados pela autora, de acordo com o levantamento bibliográfico (2019).

Quadro 4 - apresentação das teses e dissertações selecionadas na BDTD (2000- 2018)

Autor(a) e ano	Título da pesquisa	Nível	Instituição
ASPIS (2012)	Ensino de filosofia e resistência	T	UNICAMP
AMARAL (2016)	Educação Profissional Emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra - hegemônica	D	UNISINOS

Fonte: dados sistematizados pela autora, de acordo com o levantamento bibliográfico (2019).

Com a intencionalidade de buscar possíveis contribuições dos trabalhos para a nossa pesquisa, iniciamos a etapa denominada por Lima e Miotto (2007) de “caracterização da obra”, em que, segundo as autoras, ocorre a análise do tema, objetivos, conceitos utilizados, paradigma e referencial teórico. Nessa etapa, para melhor análise dos resultados, organizamos um quadro (Apêndice A) contendo: o título, o ano, o autor, a Instituição de ensino, os objetivos, o problema de pesquisa, os procedimentos metodológicos, o referencial teórico e os resultados obtidos.

Diante das informações levantadas por meio da leitura detalhada e do quadro organizado, percebemos a necessidade de eliminar dois trabalhos que se distanciaram do nosso objeto, a saber: o estudo de Rocha (2016) e o de Faust (2015).

A pesquisa de Rocha (2016) apresentou o sentido político que os (as) professores (as) iniciantes atribuem à escola, com foco na formação política do (a) professor (a) e o projeto educacional defendido por eles. Optamos por eliminar este trabalho porque buscamos, além dos sentidos políticos atribuídos pelo (a) professor (a), pesquisar as implicações deste compromisso em sala de aula, na sua prática pedagógica, ou seja, o que o (a) professor (a) com uma formação política, com uma “figura forte de cidadão” em si (FERNANDES, 1989, p. 71) pode fazer em sala de aula para uma educação transformadora. Faust (2015) investigou a greve dos (as) professores (as) da rede estadual de Santa Catarina em 2015, ação que resultou em mudanças significativas para os (as) professores (as), impedindo a inclusão da meritocracia na carreira docente. Faust (2015)

apresenta uma resistência necessária, como afirma Fernandes (1989), de que o (a) professor (a), como agente de mudança, deve realizá-la dentro e fora da sala de aula. Porém, o nosso objeto de pesquisa se delimita à resistência no espaço escolar, em ações cotidianas, por isso, optamos por excluir a pesquisa.

A partir das informações levantadas sobre cada pesquisa analisada, percebemos que as resistências apresentadas se caracterizavam de formas diferentes, assim, criamos duas categorias de resistência para melhor organização e interpretação dos dados, quais sejam: *resistência aliada a conservação* e *resistência para transformar*. Tal classificação possibilitou a melhor definição do nosso objeto de pesquisa, trazendo maior clareza para a resistência que pretendemos abordar e o referencial teórico a ser utilizado.

É pertinente ressaltar que consideramos *resistência aliada a conservação*, ações caracterizadas pela negação às inovações, às mudanças vistas como necessárias para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas que são recusadas pelos (as) professores (as) por não assentirem em abandonar antigas práticas, sem um objetivo transformador ou político, dessa forma, o (a) professor (a) resiste às mudanças para conservar o que já está estabelecido.

Os trabalhos elencados nesta categoria apresentaram a resistência dos (as) professores (as) a mudanças e implementações consideradas “necessárias”, uma resistência que, na visão das autoras e autores, não deve ser descartada, mas, precisa ser superada para a incorporação de tais mudanças. As pesquisas que se enquadram nessa categoria são as de Bedendi (2003), Sanfella (2013), Silva (2014) e Silva (2017)

Ao pesquisar o posicionamento dos (as) professores (as) diante de reformas vistas como inovadoras, Bedendi (2003) analisou a implantação da LDB de 1961 e de 1996 entrevistando professores (as) e diretores (as) de uma escola da rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo. A pesquisadora buscou sujeitos (as) que atuaram na escola durante a implementação dessas políticas, apresentando a resistência destes em aceitar as reformas educacionais. Ao considerar tais reformas necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, evidencia que o (a) professor (a) resiste porque estas são elaboradas sem considerar a realidade da escola e a participação dos (as) docentes. Assim, a autora concluiu que há a necessidade de olhar para essas resistências, de entender a percepção dos (as) professores (as) para que as políticas implementadas considerem a realidade escolar.

Ao estudar as resistências dos (as) professores (as) às reformas direcionadas à alfabetização, Sanfella (2013) salienta que sua pesquisa não apresenta uma resistência

política, contra- hegemônica, mas uma resistência embasada nos saberes docentes, nas experiências dos (as) professores (as), que, evitam abandonar as práticas que já desenvolviam e obtinham sucesso para introduzir as mudanças implementadas para a alfabetização. Ao ouvir as professoras entrevistadas, a pesquisadora constatou a necessidade de se considerar os saberes docentes e a cultura escolar para que as reformas sejam implantadas.

No estudo de Silva (2014) o autor analisou a resistência dos (as) professores (as) de História do ensino médio à introdução do currículo criado em 2007 e 2008 para as escolas estaduais do Espírito Santo. Defendendo a importância do currículo para as escolas, Silva (2014) ressalta que sua inserção poderia contribuir para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos (as) alunos (as), por isso, o autor procurou ouvir os (as) professores (as) para compreender os motivos da resistência. A partir da investigação, mostrou que os (as) professores (as) resistem porque o currículo havia sido organizado fora do contexto escolar; porque consideraram que sua introdução retirou a autonomia desses (as) sujeitos (as) e pela falta de linearidade dos tempos históricos, sendo organizado por eixos temáticos, fugindo da organização tradicional.

Procurando compreender como os (as) professores (as) interpretam, recebem e avaliam a políticas curriculares direcionadas ao ensino médio, Silva (2017) observa alguns benefícios gerados por tais reformas ao trabalho docente. Ao estudar as implicações do Plano Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM, do Programa Nacional do Livro didático- PNLDD e do Programa Ensino Médio Inovador- PROEMI, verificou que muitos (as) professores (as) passaram a repensar suas práticas, sendo mobilizados a desenvolverem aulas que buscavam uma formação integral dos (as) alunos (as). Assim, a autora reconhece a importância e a necessidade de tais políticas e denota que muitos (as) professores (as) resistem por não as conhecerem na íntegra e por não terem participado de sua elaboração, agindo por meio de improvisos e aderindo apenas àquilo que lhes interessava.

Observando os quatro trabalhos apresentados, foi possível verificarmos que as pesquisas, além de se enquadrarem na mesma categoria, *resistência aliada a conservação*, mostraram que as reformas educacionais apontadas são significativas, mas os (as) professores (as) resistem porque estas são implantadas sem considerarem a realidade da escola e os saberes docentes, as quais são elaboradas sem a participação dos (as) professores (as). Assim, estes (as) sujeitos (as) se sentem como meros (as) executores (as) de tarefas e procuram resistir a isso. Conforme nos assevera Rios (2002, p. 11), muitas

vezes, o (a) professor (a) resiste às novas propostas e inovações não porque “[...] está preso ao velho, mas porque a novidade não se reveste de um caráter de originalidade, não é algo que o professor identifique como significativo para sua formação e seu trabalho”.

Tais pesquisas não se aproximam do nosso objeto de estudo porque, apesar de evidenciarem a importância da resistência dos (as) professores (as) e a necessidade de ouvir esses (as) sujeitos (as) para a elaboração das reformas, defendem que essas resistências precisam ser superadas para que as reformas sejam efetivadas no espaço escolar, adotam uma postura de aceitação das reformas educacionais implantadas, considerando-as inovadoras. Analisam a implantação de reformas que, segundo os autores e autoras, podem contribuir para uma educação de boa qualidade. De tal modo, enfatizamos que tais pesquisas contribuíram para o delineamento dos nossos objetivos, de forma que em nossa investigação, abordamos a resistência no sentido crítico e político, como ação necessária para uma educação transformadora.

Na sequência apresentamos a segunda categoria: *resistência para transformar*. Essa denominação representa os trabalhos que tratam as reformas educacionais como um meio de controle estatal sobre o trabalho docente e o espaço escolar, apresentam a introdução de políticas neoliberais na educação. Tais pesquisas, buscam denotar a resistência docente como uma postura de não aceitação às políticas educacionais instituídas, abordam a resistência como forma de luta pela autonomia docente e por uma educação humanizadora. Destacamos as pesquisas de Caldas (2007), Duarte (2008), Aragon (2009), Purin (2011), Aspis (2012), Borges (2014), Gonçalves (2014), Teixeira (2016), Amaral (2016), Sousa (2016), Filho (2016) e Gomes (2017), que apontam para uma resistência necessária. Estes (as) autores (as) adotam a visão crítica sobre as reformas educacionais realizadas, compreendendo que elas foram concebidas e são fruto do neoliberalismo, por isso, precisam ser superadas.

Nesse sentido, Caldas (2007) investigou os processos de desistência e resistência docente resultantes dos efeitos da sociedade capitalista. Em seu estudo, entrevistou professores (as) do ensino fundamental I, da rede municipal de Curitiba, identificando os sujeitos que apresentaram formas de desistência - tratada pela autora como perda do sentido do trabalho e desmotivação - e ações de resistência, na busca por espaços de luta contra o sistema, como possibilidade emancipatória. Ao ouvir os (as) professores (as), demonstrou que os (as) que desistiram haviam passado por um processo de sofrimento e mal-estar docente, sendo acometidos pelo sistema. A pesquisa apresenta uma análise profunda das implicações da sociedade capitalista sobre o trabalho docente, mas nos

mostra também a possibilidade de resistir a isso, por meio das contribuições marxistas e da teoria do cotidiano de Heller.

A pesquisa de Duarte (2008) objetivou identificar como ocorrem práticas emancipatórias em um contexto que contribui para a alienação e submissão. Para compreender os processos de resistência, investigou o caso de uma escola municipal que se destacava por apresentar experiências emancipatórias. Para tanto, foram entrevistados todos (as) os (as) sujeitos (as) presentes no cotidiano escolar: pais, alunos, professores, diretor, funcionários da secretaria, merendeiras etc. A partir do estudo, constatou que as práticas apresentadas na escola são emancipadoras porque rompem com o ensino tradicional, configurando-se em práticas democráticas, com potencial transformador.

Propondo uma pesquisa a partir das observações feitas em um curso de formação continuada de professores (as) de matemática para o ensino fundamental II e médio, Aragon (2009) procurou ouvir e compreender as inquietações dos (as) professores (as), verificando modos de resistência às determinações impostas. Apresentou o compromisso ético, político e social dos (as) professores (as) em busca de uma educação de qualidade, por meio das posturas de resistência, destacando a etnomatemática como meio para uma formação humana.

Discorrendo sobre o conceito de trabalho na sociedade capitalista e as condições do trabalho docente inserido nesse sistema, Purin (2011) buscou compreender as contradições que o permeiam, identificando os limites e as possibilidades de uma prática emancipadora, na voz de (as) professores (as) da educação infantil e do ensino fundamental I da rede municipal de ensino de Cidreira/RS. Considerou as formas de luta dos seres humanos contra a opressão e a desumanização como práxis emancipadora, portanto, mesmo não fazendo uso da palavra resistência, seu trabalho é relevante para esta pesquisa porque destacou o fazer político pedagógico dos (as) professores (as) como busca de uma educação transformadora.

Apresentando o ensino de filosofia como meio para a resistência, para possibilidade de emancipação do (a) aluno (a), Aspis (2012) aponta formas de se desviar das governamentalidades que são impostas, para a formação de um indivíduo livre. Para isso, apresentou como os professores e professoras podem, no ato de ensinar, criar maneiras de resistência, denominado pela autora como “aula como acontecimento”, desenvolvendo uma prática libertadora e humanizadora.

Por meio da análise dos discursos do prefeito e da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG, entre os anos de 2005 a 2012, presentes no

jornal da cidade, Borges (2014) observou que estes eram produzidos para a implementação e legitimação das políticas criadas, apresentando-as como necessárias para a qualidade do ensino municipal. Deste modo, investigou a resistência dos professores do ensino fundamental I a essas mudanças implementadas que adequaram a educação à lógica neoliberal.

Ao reconhecer os problemas e percalços que a sociedade capitalista gera na escola, como a precarização do trabalho docente e a falta de infraestrutura no espaço escolar, Gonçalves (2014) pesquisou a resistência apresentada por professores (as) de educação física do Centro Integrado de Educação Pública - CIEP, no município de Duque de Caxias/RJ. Demonstrou que mesmo em um espaço sem infraestrutura e desprovido de materiais adequados, os (as) professores (as) procuravam reinventar suas práticas para o desenvolvimento de aulas de qualidade.

Teixeira (2016) observou a resistência dos (as) professores (as) à política pública curricular do “São Paulo faz Escola” para o ensino de filosofia. Identificou a percepção desses (as) sujeitos (as) sobre o ensino de filosofia e o sentido que atribuem ao seu papel social, buscando formas de romper com o controle e regulação do trabalho docente gerados por essa política.

A pesquisa de Amaral (2016) buscou examinar como as propostas do Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal Sul Riograndense (Câmpus de Pelotas) comprometidas com um modelo de educação crítica e transformadora, se concretizavam no cotidiano. Apresentando a tese de que os processos escolares podem colaborar com a transformação social por meio de uma educação crítica, a autora demonstrou tal possibilidade apresentando a pesquisa realizada por meio de um estudo de caso articulado à pesquisa-ação, contando com a participação de alunos (as), professores (as) e gestores (as) na reflexão sobre uma educação transformadora. Dessa forma, apresenta a resistência na busca de uma educação crítica para a superação desta sociedade opressora.

Buscando um ensino de matemática que vá além do conteúdo, que desenvolva uma prática fundamentada por valores sociais, Sousa (2016) procurou compreender, na voz de professores (as) de matemática, do 4º e 5º ano, como a resistência perpassa a sala de aula. Analisou as possibilidades de um ensino de matemática como resistência.

Ao realizar uma crítica à educação pautada em habilidades e competências, que focaliza a aprovação em exames e vestibulares, Filho (2016) apresenta os efeitos da sociedade capitalista na educação, transformando-a em mercadoria e formando

consumidores (as) para tal sociedade. Salienta a importância e a necessidade de um ensino de filosofia que possa romper com tal contexto e formar indivíduos livres.

O estudo de Gomes (2017) foi desenvolvido através de uma investigação-ação para buscar a resistência dos (as) professores (as) ao trabalharem questões sócio científicas em sala de aula. Com a participação de professores e professoras de ciências e geografia, a pesquisadora apresenta o desenvolvimento de estratégias didáticas fundamentadas em questões sócio científicas, no caso, a epidemia de Zika vírus, como meio para uma educação crítica. A autora acredita que um ensino comprometido com análise da realidade, que reflete sobre os problemas sociais, possa contribuir para uma educação transformadora.

As pesquisas classificadas nesta categoria, *resistência para transformar*, apresentaram proximidade com nosso estudo, pois demonstram os efeitos da sociedade capitalista e do neoliberalismo sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem e sobre o trabalho docente. Nessa direção, buscaram apontar a não aceitação dos (as) professores (as) ao gerencialismo, à adequação das escolas à lógica mercadológica, demonstrando as resistências geradas no espaço escolar em busca de uma educação crítica e transformadora.

Ao analisarmos as pesquisas desta categoria, notamos que aquelas que investigaram a resistência dos (as) professores (as) sem se delimitarem a uma disciplina curricular específica, se concentraram no ensino fundamental I, na rede municipal, tais como: Caldas (2007), Purin (2011), Borges (2014) e Sousa (2016); apenas Amaral (2016) investigou a resistência de professores da Educação Profissional. As demais pesquisas abordaram a resistência de professores (as) em uma área curricular específica, a saber: Aspis (2012), Filho (2016), Teixeira (2016), Aragon (2009) e Gonçalves (2014).

Quando delimitamos a análise para as pesquisas que investigaram professores (as) da rede pública estadual paulista, *lócus* da presente investigação, identificamos: Aspis (2012), Filho (2016), Teixeira (2016) e Gonçalves (2014) e percebemos a escassez de trabalhos sobre o Ensino Fundamental II com professores (as) de áreas curriculares diversificadas, pois, destes estudos supracitados, três abordaram a resistência docente por meio do ensino de filosofia – portanto, professores (as) do Ensino Médio -, destacando a importância desta disciplina para o desenvolvimento de uma educação crítica. Apenas Gonçalves (2014) abordou sobre a resistência de professores (as) de Educação Física.

Em vista disso, é perceptível a carência de pesquisas referentes à resistência de professores (as) do Ensino Fundamental II da rede estadual paulista, frente à uma educação tecnicista e neoliberal.

Nessa linha de pensamento, nossa pesquisa demonstra-se relevante não apenas pela escassez de estudos sobre a temática, mas também, ao considerarmos o contexto atual da educação brasileira no qual as necessidades mercadológicas são postas acima das “[...] necessidades concretas dos membros de uma sociedade” (RIOS, 2001, p. 83), o que transforma a escola em um espaço de formação técnica que contribui para a manutenção das desigualdades, sendo o estado de São Paulo, um dos precursores na implantação destas políticas gerencialistas (FREITAS, 2018). Posto isso, percebemos a necessidade de ações de resistência, de “[...] práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento cultural, social e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade [...]” (PIMENTA apud RIOS, 2001, p.6 2).

Dessa forma, a questão problema que fundamentou nossa pesquisa foi: no atual contexto da educação brasileira, como as professoras manifestam atitudes de resistência em suas ações em sala de aula na busca por uma educação humanizadora e transformadora?

Freire (1987) afirma que a humanização ocorre quando há a possibilidade de “ser mais”, quando os homens são livres, não havendo formas de alienação, quando as pessoas não são tratadas como meros instrumentos para a reprodução social.

Acreditamos na possibilidade de uma sociedade mais justa, e que podemos contribuir para a mudança, porque “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta, que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos”, (FREIRE, 1987, p. 30). As amarras dessa sociedade “hierarquizada, autocrática e repressiva” podem “ser reformuladas a partir de um processo educacional” que transfere “para dentro da escola e da sala de aula um caráter libertador [...]” (FERNANDES, 2019, p. 50). Por isso, a educação tem um caráter transformador, e acreditamos que podemos lutar pela mudança.

A resistência que intencionamos abordar e pesquisar, é a não aceitação à uma educação tecnicista, “es negarse en aceptar cualquier discurso que intente naturalizar juegos de poder”, é a “negación, en cuanto recusa a la adaptación” (SOUZA; GAVIRIA; SOUZA, 2018, p. 101), é a luta contra a desumanização, é a busca por uma educação crítica, humanizadora, que possibilite e contribua para a transformação dessa sociedade.

Para isso, faz-se necessário nossa intervenção na realidade. “E isso é possível porque, enquanto seres humanos, somos sujeitos da história” (SILVEIRA, 1995, p. 26)

Portanto, o Objetivo Geral desta pesquisa constitui-se em investigar a presença de ações de resistência das docentes em sala de aula com vistas a desenvolver uma educação humanizadora e transformadora.

Os objetivos específicos que norteiam nossa investigação são:

- Analisar a relevância da escola pública para a classe trabalhadora e o papel atribuído a ela na sociedade atual;
- Compreender a função docente no atual contexto educacional e a importância do trabalho docente para uma educação transformadora;
- Explicitar a perspectiva teórica que envolve a resistência;
- Identificar as ações que se caracterizam como resistência a partir do relato das professoras;
- Compreender os motivos que levam as professoras a resistir.

A fim de contemplar os objetivos propostos, organizamos este estudo em sete capítulos dos quais essa introdução é o primeiro. O segundo capítulo trata-se da trajetória metodológica percorrida na qual apresentamos os caminhos, procedimentos metodológicos e a perspectiva teórica que baliza esta pesquisa.

No terceiro capítulo dissertamos sobre a importância da escola pública para a classe trabalhadora e sobre o papel que ela tem desempenhado na atualidade. Destacamos alguns elementos históricos dessa instituição a fim de mostrar o longo processo de exclusão da classe pobre, pois tais elementos fundamentam o papel que ela tem assumido atualmente.

No quarto capítulo, buscamos analisar a importância do trabalho docente para uma educação humanizadora e as implicações das reformas educacionais sobre o a função docente. Já no capítulo cinco apresentamos a perspectiva teórica que fundamenta a resistência que investigamos. No sexto capítulo apresentamos as trajetórias de vida das professoras colaboradoras da pesquisa. Por fim, no sétimo capítulo, buscamos, por meio das narrativas das docentes, identificar as ações pedagógicas que se caracterizam como resistência e os motivos pelos quais resistem.

As considerações finais versam sobre os resultados das análises realizadas na pesquisa e sobre reflexões a respeito do trabalho e da formação docente, apontando para a constante necessidade de resistência.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: caminhos, procedimentos e perspectivas

“Aonde fica a saída?”, perguntou Alice ao gato que ria.

“Depende”, respondeu o gato.

“De quê?”, replicou Alice.

“Depende de para onde você quer ir...”

(Lewis Carroll- Alice no país das maravilhas)

“Aonde fica a saída?” Ao transpor o questionamento de Alice para o objeto da presente pesquisa, podemos refletir sobre as possíveis “saídas”, as formas de resistência docente frente à educação tecnicista vigente. Há uma saída? O que podem fazer os educadores e educadoras que se negam a coadunar com o sistema posto? A resposta dada ao questionamento de Alice, aponta o direcionamento para a resistência, sobre a percepção que devemos ter de nossas ações pedagógicas, ou seja, a intencionalidade da nossa prática em sala de aula, sobre o tipo de educação que queremos e buscamos. Portanto, para encontrar uma possível saída, é necessário primeiramente, determinar as finalidades, os objetivos e entender nosso posicionamento diante da realidade.

Assim também ocorre na prática científica. Assumir nossa postura como pesquisadores/as, exige estabelecer nossos objetivos, para definirmos o caminho a ser percorrido, o processo metodológico que será utilizado para alcançar a saída. Nesse sentido, o método constitui-se elemento essencial na pesquisa científica, pois ele “[...] é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que [...] permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando os erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 83).

A escolha do método está relacionada à visão de mundo, ao posicionamento do pesquisador, à forma como este concebe a realidade. Severino (2007, p. 108) afirma que “[...] ao fazer ciência, o homem parte de uma determinada concepção acerca da natureza do real, e acerca seu modo de conhecer”. Sendo assim, o percurso metodológico está inserido em uma perspectiva epistemológica assumida pelo (a) pesquisador (a).

Com o intuito de investigar a presença de ações de resistência das docentes em sala de aula, esta pesquisa assume a abordagem qualitativa e lança mão de Entrevistas Narrativas (ENs) como método de investigação, sob a luz da perspectiva crítica. Dessa forma, o presente capítulo discorrerá sobre as escolhas metodológicas adotadas, sendo dividido nas seguintes etapas: a primeira trata-se de um estudo bibliográfico realizado na

fase inicial dessa pesquisa; a segunda apresenta a perspectiva teórica na qual nos fundamentamos; a terceira elucidará sobre a natureza da pesquisa e a pesquisa (auto) biográfica, e por fim, a última, que trata sobre a coleta dos dados e escolha das professoras participantes.

2.1 Estudo Bibliográfico

A fase inicial da pesquisa constituiu-se em um levantamento bibliográfico realizado no “Catálogo de teses e dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações – BDTD, como já exposto anteriormente. Esta fase nos permitiu realizar um apanhado geral dos trabalhos já realizados, fornecendo dados atuais e relevantes sobre o tema (LAKATOS E MARCONI, 2003).

Com a realização da leitura e do fichamento das teses e dissertações selecionadas foi possível delinear os objetivos, o referencial teórico e analisar como a resistência docente tem sido abordada atualmente, identificando as lacunas existentes na investigação sobre esse tema.

Após estabelecer a questão problema, os objetivos e procedimentos metodológicos, iniciamos a busca da fundamentação teórica em livros e artigos que balizaram a elucidação sobre o papel da escola pública e dos (as) professores (as) na sociedade atual, e a resistência docente em direção a uma educação transformadora.

2.2 O macromolde crítico: nosso lugar de partida

Após realizarmos o estudo bibliográfico, foi possível traçarmos o referencial teórico e o direcionamento sobre o percurso a ser seguido em nossa investigação. Sabendo que toda pesquisa emerge de uma determinada concepção sobre a realidade, de uma perspectiva epistemológica que direcionará os recursos metodológicos, as técnicas e a relação entre pesquisador e objeto, elucidaremos sobre o fundamento epistemológico que nos sustentará.

Partilhamos dos fundamentos da perspectiva crítica que tem suas raízes no marxismo clássico, tendo sua origem na Escola de Frankfurt, a partir dos anos 1930 na Alemanha. Esta raiz epistemológica se ramificou em 1960, se estendendo até os dias atuais, dando origem à segunda geração de críticos da Escola de Frankfurt, a qual apresentou novas dimensões e uma gama de estudiosos com diferentes perspectivas, mostrando-se mais heterogênea. Inseridos nesta segunda geração, os chamados críticos

contemporâneos, podemos encontrar: “[...] los que buscan reinterpretar la historia desde los llamados estudios subalternos y estudios postcoloniales y algunos autores que crean su propia escuela crítica, como Michel Foucault, Immanuel Wallerstein [...]” (LOSADA, CASAS, 2008, p. 274), entre outros.

A partir de 1980, outra ramificação emerge, dando origem aos estudos que buscam reinterpretar a história de nações que experienciaram a colonização europeia, dando voz às sociedades dominadas, por isso, foram nomeados de *estudios subalternos*. Estes estudos chegam à América Latina na década de 1990 e influenciam também os estudos culturais.

Para melhor entendermos esta perspectiva, faz-se necessário a compreensão do significado da palavra crítica. Horkheimer (1970, p. 270 apud LOSADA, CASAS, 2008, p. 55) explica que,

[...] por crítica entendemos un esfuerzo intelectual, y eventualmente de orden practice, que no se resigna a aceptar, de manera irreflexiva y por simple habito, las ideas, acciones y condiciones sociales predominantes: un esfuerzo que pretende coordinar las dimensiones individuales de la vida social unas con otras, al igual que con las ideas y propositos generales de cada epoca. (HORKHEIMER, 1970, p. 270 apud LOSADA, CASAS, 2008, p. 55).

Portanto, um posicionamento crítico assume uma postura de questionar a realidade, desconstruindo-a por meio de reflexões, rejeitando a ideia de aceitá-la como simples condição posta.

Losada e Casas (2008, p. 50) definem a perspectiva crítica como um macromolde. Os autores definem um *macromolde* como um conjunto de “Valores, principios y ejemplos para hacer ciencia, compartidos por quienes la cultivan”. Desse modo, o macromolde sinaliza a forma como os sujeitos interpretam a realidade, e dele, emergem enfoques, teorias e modelos de representação⁴. O *macromolde* crítico configura-se, então, de um fundamento que baliza uma pluralidade de teorias e métodos, que, apesar

⁴ Para Losada e Casas Casas (2008), a produção do saber científico deve partir da posição do pesquisador diante da realidade, e esta pode se encontrar dentro da seguinte estrutura:

Macromolde: Valores, principios y ejemplos para hacer ciencia, compartidos por quienes la cultivan.

Enfoque: Una perspectiva de analisis que parte de unas presuposiciones sobre la realidad que indaga y sobre la forma de investigarla, prefiere formularse unas determinadas preguntas, y no otras, y opta por usar un vocabulario específico.

Teoria: Conjuntos de proposiciones generales (o universales) sobre una serie determinada de fenomenos. Tiene una aplicacion concreta. Busca describir, interpretar y explicar la realidad.

Modelo: Representacion o descripcion estilizada de una realidad (abstraccion). Un modelo científico es la configuracion ideal que representa de manera simplificada una teoria.

de se diferirem, apontam alguns elementos que se confluem. Tais elementos constituem-se nos pressupostos do *macromolde* crítico, são eles:

- Busca pela superação da reprodução social com vias a alcançar um horizonte emancipatório;
- Reconhecimento da presença de um pressuposto otimista, que defende a possibilidade de mudança, da emancipação dos sujeitos;
- Defende a possibilidade de superação da sociedade capitalista, na busca de uma nova organização social;
- Entende que a realidade capitalista é um contexto historicamente determinado;
- Considera que não há separação entre sujeito e objeto, que sua objetivação intelectual emerge do contexto investigado, porém também influencia na sua transformação (movimento dialético).

Nossa investigação vem ao encontro desta perspectiva crítica, uma vez que busca ações de resistência com a intencionalidade de superar a reprodução social, de rejeitar a realidade posta e as estruturas estabelecidas. Para tanto, acreditamos na possibilidade da resistência, de que a mudança é possível, e que, como educadores e educadoras, não devemos perder a utopia⁵. Defendemos a busca de uma sociedade justa, igualitária e democrática, e almejamos uma educação de boa qualidade, que humanize os indivíduos, rompendo com o viés tecnicista que perpetua as desigualdades.

Tendo isso posto, dissertaremos sobre os procedimentos metodológicos e as técnicas adotadas nessa pesquisa, que refletem o posicionamento crítico aqui abordado.

2.3 A natureza da pesquisa, a pesquisa (auto) biográfica e a entrevista narrativa

Para a realização da presente pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa pela possibilidade que ela nos traz em compreender o comportamento humano, em “verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e intenções diárias” (GODOY, 1995, p. 63). Deste modo, o “fenômeno” que intencionamos pesquisar foi a resistência docente frente ao neoliberalismo imposto, em busca de uma educação humanizadora e transformadora.

⁵ Frase mencionada no discurso de José Sanfelice, em uma roda de conversa realizada na FCT- UNESP em 25 de abril de 2019, intitulada “Educação de Qualidade: sonhos, realidade e resistência”. Ele ainda destacou que, a primeira forma de resistência do/a professor/a é a utopia.

Buscar as ações de resistência exige-nos olhar para a subjetividade dos (as) sujeitos (as), compreender sua visão de mundo, seu posicionamento diante da realidade. A pesquisa qualitativa apresenta essa possibilidade, pois tem como pressuposto investigar a realidade empírica dos indivíduos, que existe apenas na “experiência humana e aparece sob a forma como os seres humanos veem a realidade” (GODOY, 1995, p. 61). Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa se justifica porque nos permitiu compreender os fenômenos de forma holística, analisando-os a partir da perspectiva das participantes e estabelecendo contato direto da pesquisadora com as participantes.

Para atingir os pressupostos qualitativos supracitados, a pesquisa narrativa cumpriu tais propósitos. Ela nos permitiu apreender, como as possíveis ações de resistência se manifestam no cotidiano das professoras, em suas intenções e atividades, por meio da escuta da história de vida dessas sujeitas, entendendo seus sentimentos, suas representações e os significados que dão às situações e aos acontecimentos do cotidiano.

A pesquisa narrativa, classificada como um método da pesquisa qualitativa, tem seu enfoque na história de vida dos (as) sujeitos (as), objetivando estudar os “[...] modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular”, explorando “[...] processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de como eles dão forma a suas experiências” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 524).

Considerando que o ser humano “[...] é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo” (RICOEUR, 2010, p. 220 apud PASSEGI, 2020, p. 60), ao narrar sua história, as pessoas revisitam as memórias, retomam lembranças, encontram explicações para os acontecimentos, dão sentido às experiências. Contar a história de vida, as experiências, permite a abertura de “[...] espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social” (SOUZA, 2014, p. 41)

As narrativas carregam a especificidade do modo de vida de determinado grupo, povo, cultura e sujeito. Elas são gestadas pelo meio social no qual os indivíduos estão inseridos, apresentando um constante devir biográfico, que segundo Delory-Momberger (2012, p. 526), “[...] é sempre produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas”. Assim, a narrativa é composta pelo aspecto social, singular e temporal dos sujeitos, fornecendo contexto dos acontecimentos e a visão de mundo do sujeito, estando num constante movimento dialético: tempo biográfico (toda experiência

está inserida num tempo e contexto), vida individual (singularidade) e vida social (o indivíduo enquanto ser social) (SOUZA, 2014).

Assim, essa pesquisa adotou a Entrevista Narrativa (EN) como dispositivo para a coleta dos dados, que foram analisados sob a perspectiva crítica.

Realizar EN exige do (a) pesquisador (a) ouvir a história narrada encorajando e estimulando o (a) entrevistado (a), organizando o ambiente de forma que haja a mínima influência do (a) entrevistador (a). A EN, portanto, não se estrutura em questões pré-formuladas, onde o (a) entrevistado (a) responde a questões específicas referentes ao objeto da pesquisa, ela rompe com este modelo positivista. Para a melhor compreensão, explicitaremos as fases da EN por meio do quadro elaborado por Jovchelovitch e Bauer (2002) e, posteriormente, discorreremos sobre cada uma delas.

Quadro 5 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase da pergunta	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: fases principais da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97).

No momento da preparação, o (a) pesquisador (a) se familiariza com o campo a ser investigado, buscando a compreensão dos acontecimentos e do contexto para que possa preparar as questões exmanentes (questões que refletem o objeto da pesquisa, o interesse do pesquisador). Posteriormente, inicia-se a fase 1, solicitando ao (à) participante sua permissão para o início da gravação. Explica-se ao (à) participante os procedimentos da entrevista, para então, introduzir o tópico inicial (que apresenta a contextualização da pesquisa ao (à) entrevistado (a), devendo ser organizado de forma ampla, fazendo parte da experiência do (a) informante). Na fase da *Narração central*, o

(a) informante inicia a narração que, não deve ser interrompida, até que ele (a) venha a indicar os sinais de finalização da história (“coda”). Durante a narração, a interferência do (a) pesquisador (a) deve ser mínima, apresentando apenas, sinais não-verbais que demonstram a escuta atenta, para motivar o informante. Na fase 3, o (a) entrevistador (a) realiza as questões exmanentes, adequando-as à linguagem do (a) informante para preencher as lacunas identificadas. Por fim, na última fase, o (a) entrevistador (a), poderá fazer questionamentos e comentários, a fim de apreender informações e diálogos sobre a realização da entrevista. Desse modo, este momento pode ser enriquecedor, pois com o gravador desligado, o informante poderá apresentar comentários importantes para a pesquisa.

Consideramos a pesquisa (auto) biográfica e a entrevista narrativa essenciais para o desenvolvimento dessa investigação, por assumirem a busca da apreensão da subjetividade humana, considerando todo o devir biográfico, experiências, medos, sucessos, fracassos etc. Reconstruindo a singularidade do indivíduo em sua totalidade, pois, como já afirmamos, os seres humanos são constituídos pelo social e pelo singular, carregando os valores, costumes e características de um determinado tempo.

Pesquisar a presença de ações de resistência das docentes remete-nos a olhar para a subjetividade dessas sujeitas, suas experiências e singularidades, rejeitando as generalizações. Passegi (2020, p. 76) afirma que “A subjetividade só aparece quando se busca um rosto: *Quem é? Quem foi?* Seja para louvar ou para punir. E quando a pessoa surge na sua individualidade é que se percebe a relação entre o acontecimento, existência, resistência e a vida”.

Dada as características e procedimentos da Entrevista Narrativa, elucidaremos sobre a escolha das colaboradoras partícipes da pesquisa.

2.4 Os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados

Considerando que o primeiro passo para a resistência é o inconformismo com a realidade posta, acreditamos que não encontraríamos estas professoras aleatoriamente.

Leciono na escola pública paulista há doze anos, e há dez anos estou inserida na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. As experiências nestes anos, lidando com a difícil realidade da escola pública, muitas vezes, me levaram a pensar em desistir, “em querer “largar tudo”, e ver, às vezes, a esperança se afastar. Entretanto, foi e “[...] é no

próprio espaço do trabalho” que esperancei novamente, que retomei “com vigor a luta”, que encontrei e “encontrei possibilidades e alternativas” (RIOS, 2001, p. 17).

Entretanto, como afirma Rios (2001), este “esperançar”, muitas vezes foi motivado pelo auxílio de pares. Professores (as) que criaram vínculos de afeto desenvolvidos com a pesquisadora, que, ao invés de reproduzirem o habitual discurso de que “era para desistir enquanto podia”, ou de que “era muito jovem e esperta para ser professora”, me motivaram a permanecer e a assumir minha identidade como professora que luta e acredita na possibilidade de uma educação da melhor qualidade!

O vínculo com estes (as) professores (as) me proporcionou estratégias de enfrentamento às mazelas educacionais postas, me levando a reencontrar a felicidade em lecionar. Rebolo e Bueno (2014) afirmam que a felicidade relacionada ao trabalho docente ocorre quando o (a) professor (a) faz uma autoanálise considerando as condições existentes para o desenvolvimento de seu trabalho e a si mesmo como trabalhador, obtendo um resultado positivo. Assim, segunda as autoras, tem-se o bem-estar docente.

Lapo e Bueno (2003) realizaram uma pesquisa sobre o abandono da profissão por docentes da rede pública estadual paulista e identificaram que, um dos aspectos reforçadores do desencanto com a profissão, além das condições de trabalho, é a falta de vínculo dos professores com a escola e os outros colegas de trabalho. Dessa forma, a pesquisa das autoras concluiu que

O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais. (LAPO E BUENO, 2003, p. 78)

Conviver com tais professores (as), experienciar suas participações nas reuniões da escola, suas preocupações com o desenvolvimento dos (as) alunos (as), as “brigas” para diminuir os dias de jogos de interclasse para desenvolver os estudos em sala de aula, e o engajamento desses pares, me fez retomar o “fôlego” de início de carreira, fortalecendo meus vínculos com a escola, os (as) alunos (as) e todo o corpo docente. E aqueles que, mesmo de longe, lecionando em outra escola, tive o privilégio de conhecer, continuaram a me inspirar em seu trabalho e a me motivar com seus exemplos.

Esses vínculos me serviram como fatores de satisfação para o desenvolvimento do meu trabalho e desenvolvimento do bem-estar na profissão, por isso, fomos buscar as

histórias de vida desses pares, esses (as) professores (as) que se mostraram engajados nessa luta e me ajudaram a continuar.

Dentre esses (as) professores (as), convidamos 4 para serem colaboradoras em nossa pesquisa (usamos o termo colaboradoras porque, dentro da perspectiva da EN, entendemos que, os (as) participantes da pesquisa não são apenas sujeitos (as) a serem investigados (as), mas coparticipantes da pesquisa). Professoras atuantes do ensino fundamental II, da rede pública estadual de São Paulo, na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Ao convidá-las, explicitamos os objetivos da pesquisa, o processo de coleta de dados, a possibilidade ou não de identificação (SOUZA, 2014) e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a aprovação do Comitê de Ética.

Após o convite e aceitação das colaboradoras, passamos à segunda etapa, que foi realizada por meio de Entrevistas Narrativas (ENs), pois a narração reconstrói o contexto, mostra o lugar, o tempo e as motivações dos atores (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Para a realização das ENs solicitamos a autorização das colaboradoras para realizar a gravação das narrativas e, após isso, foram transcritas e devolvidas para as colaboradoras para a observação e aprovação do material.

As informações obtidas foram analisadas por meio por meio da análise compreensiva-interpretativa, fundamentando-nos em Elizeu Souza (2006; 2014). A análise compreensiva- interpretativa, está organizada em três tempos para a interpretação dos dados: - Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. (SOUZA, 2006a, p. 79 apud SOUZA, 2014, p. 43).

No primeiro momento, identificamos o perfil biográfico das colaboradoras, realizando um “cruzamento individual e coletivo” (SOUZA, 2014, p. 44) de suas histórias, para agrupá-las de acordo com as singularidades e os aspectos comuns apresentados, organizando-as em unidades temáticas, prosseguindo, então, para a segunda etapa: interpretação temática. Segundo Souza (2014, p. 44) esse segundo momento tem:

[...] o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas (SOUZA, 2014, p. 44).

O terceiro momento corresponde à análise conjunta de todos os procedimentos realizados, onde retomamos as leituras das narrativas e a interpretação das unidades temáticas para “[...] a apreensão de questões relacionadas as trajetórias e percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar [...]” (SOUZA, 2014, p. 46). Dessa forma, os três tempos que compõem a análise compreensiva- interpretativa nos permitiram interpretar os dados e relacionar o campo empírico ao teórico.

Para subsidiar no processo de identificar as ações docentes que se caracterizam como resistência, nos fundamentamos nos estudos de Fernandes (1989), Silveira (1995), Hypolito; Vieira (2002); Freire (2011), Giroux (1986; 1997) e Rios (2001).

3 O PAPEL E A RELEVÂNCIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA A CLASSE TRABALHADORA

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

O direito à educação é garantido por vários diplomas legais, nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), denotando, assim, sua essencialidade para a formação humana, fundamental para uma vida digna.

A educação é o meio pelo qual os seres humanos se humanizam, pois, ser membro da espécie humana e dotado de suas características biológicas, não é condição suficiente para viver em sociedade. É por meio da educação que os homens e mulheres adquirem hábitos, valores, tradições, conceitos, comportamentos e a cultura de um determinado povo, ou seja, ela propicia o desenvolvimento humano, a apropriação daquilo “que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 264), a humanização.

Desse modo, podemos afirmar que “[...] não há povo, por mais simples que seja sua organização social, sem um conjunto de meios educativos que assegure sua continuidade no tempo e no espaço” (REIS FILHO, 1995, p. 07). Cada sociedade organizou seu sistema educativo a partir da sua estrutura e características sociais (REIS FILHO, 1995), definindo o tipo de formação almejada e o modo de realizá-la. “Essa é a razão pela qual a educação de um povo é, assim, inseparável do seu contexto sociocultural” (REIS FILHO, 1995, p. 07), estando organizada para atender as necessidades sociais, ou seja, para formar o ser humano tal qual a sociedade almeja.

No Brasil, nossa Constituição Federal (1988), estabelece que a educação deve ser promovida para que haja o “[...] desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entendemos como desenvolvimento pleno, a realização de todas as potencialidades dos indivíduos, e que, só

por meio da formação plena é que podemos exercer uma cidadania crítica e participativa, que supere nossa posição como expectadores no mundo.

Rios (2001, p. 125) afirma que “Para ser cidadão, é necessário que o indivíduo tenha acesso ao saber que se constrói e se acumula historicamente e ter condições de recriar continuamente esse saber”. A autora ainda destaca que a escola deve desenvolver uma formação que propicie a construção de uma “cidadania democrática”, com a “possibilidade de instalação de uma vida digna e feliz para todos” (ibid), e o exercício de uma cidadania que possibilite a felicidade, o que denomina como *felicidadania*.

Diante do exposto, fica evidente que, a privação do direito à educação gera a exclusão da cidadania, o aprofundamento das desigualdades, levando o indivíduo à condição de objeto social, que apenas se insere no mundo, sem condições efetivas de participar e realizar mudanças na sociedade.

Compreender a importância da educação para a humanidade, evidencia e relevância da escola para a sociedade, pois ela é a instituição responsável por desenvolver essa educação, por garantir o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A escola pública, instituição que atende a grande maioria da classe popular, é o “[...] local de encontro de todos os setores da população [...]” (BEISIEGEL, 1980, p. 8), é o lugar onde a maioria da população tem acesso à educação, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Portanto, a escola pública, universal e gratuita, é fundamental para os (as) filhos (as) da classe trabalhadora.

Se a educação carrega em si essa função, se é essencial para o desenvolvimento humano, e é promovida pelas instituições escolares, por que foi necessário um longo processo de luta para que a classe pobre tivesse acesso à escola? Por que ainda hoje, temos uma escola pública precarizada e muitos obstáculos a serem superados para que esse processo de humanização, de desenvolvimento pleno, realmente aconteça? Tais questões, muitas vezes, parecem ser óbvias para nós educadores (as), mas, como afirma Saviani (2011), aquilo que é óbvio corre o risco de ser esquecido, portanto, é necessário retomarmos sempre estas indagações para ter nitidez da nossa posição como educadores (as), e nos questionarmos sobre qual educação queremos, e a serviço de qual classe social temos exercido nossa função.

Apresentar tais questionamentos e refletir sobre nosso posicionamento, nos direciona ao entendimento de que, se há a necessidade de nos posicionarmos diante da realidade educacional, significa que a escola também tem assumido posições em seu papel. Portanto, qual papel a escola pública tem assumido em nossa sociedade?

Intencionando responder tal indagação, buscamos a definição de papel na enciclopédia Larousse (1995, p. 4.424). Das variadas definições apresentadas, adotamos os seguintes significados: “7. Atuação, desempenho: o papel do professor é ensinar. -8. Emprego, função, uso” (LAROUSSE, 1995, p. 4.424). Entendemos, então, que, “papel” corresponde a uma função desempenhada por indivíduos ou instituições em uma determinada sociedade, assim, podemos afirmar que, promover a educação formal, o ensino estruturado de “[...] maneira sistemática, intencional e organizada” (RIOS, 2001, p. 32) é papel da escola.

Retomando as citações anteriores, mediante as quais concluímos que o sistema educativo é organizado por cada sociedade de modo a atender suas necessidades sociais, entendemos que a escola pública sofre as determinações das necessidades capitalistas, promovendo um ensino sistematizado e intencionalmente estruturado aos interesses neoliberais. Porém, apenas afirmar que sua posição na sociedade está alinhada aos interesses do capital, não nos permite entender com nitidez o papel que ela tem assumido, esta é uma afirmação complexa, que só será possível compreendermos por meio de uma visão global do fenômeno educativo brasileiro. Para isso, traremos à luz os elementos históricos que contribuíram para a formação da escola pública.

3.1 As raízes históricas da educação brasileira

Ao observarmos a situação da educação pública brasileira atualmente, podemos notar a precarização geral na qual ela se encontra, “visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados” (SAVIANI, 2018, p. 25). Sendo ela a principal instituição acessível para a classe trabalhadora, nos deparamos com uma situação de descaso com ela. A conquista do acesso à escola pública, apesar de ser um grande avanço, resultado de um longo processo de luta, não garantiu a efetivação de uma educação crítica e humanizadora, que propicie o desenvolvimento pleno do ser humano, pelo contrário, o que temos observado é a existência de uma escola que contribui para a perpetuação das desigualdades, por meio de um ensino consoante às necessidades mercadológicas.

Quando analisamos os aspectos históricos da educação escolar brasileira, percebemos que se trata de uma exclusão histórica, sendo a classe pobre sempre privada desse processo educacional.

Para melhor compreendermos o papel que a escola pública vem assumindo atualmente, e as raízes dessa exclusão, apresentaremos alguns aspectos da nossa história educacional. Considerando a história brasileira a partir do início de sua colonização ocidental cristã, iremos dividi-la em três períodos para elucidarmos sobre a situação educacional em cada um: Colonial, Imperial e Republicano.

3.1.1 Da colônia ao império

A história da educação brasileira tem seu marco inicial em 1549 com a chegada dos jesuítas à colônia. Dessa forma, nosso primeiro processo educacional ocorreu por meio da articulação entre a catequização e a instrução, tendo como intencionalidade a conversão dos indígenas e a efetivação da colonização (DI GIORGI; LEITE, 2010; SAVIANI, 2019). Essa primeira organização educacional era voltada apenas para os filhos da elite. Aos indígenas, restava aceitar a catequização e instrução ofertadas pelos jesuítas e os negros não tinham o direito à instrução.

Em 1759, influenciado pelos ideais iluministas, o Marquês de Pombal realiza uma série de mudanças na educação da colônia, expulsando os jesuítas e obtendo o controle estatal sob o processo educativo. Também foram instituídas aulas régias e nomeados professores régios. Apesar das mudanças realizadas por Pombal, podemos afirmar que tais alterações afetaram apenas a educação voltada para a elite (DI GIORGI; LEITE, 2010), permanecendo o caráter excludente da sociedade brasileira.

Da Proclamação da Independência ao processo de abolição da escravatura, podemos indicar apenas pequenos avanços na educação. A primeira Constituição do Brasil (1824), por exemplo, estabelecia a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, porém, os pobres, as mulheres e os escravizados, estavam excluídos da cidadania. Neste período, tivemos também a criação da Lei Geral da Educação (1827), que determinava a criação de escolas primárias em todos os lugares, cidades e vilarejos, no entanto, não houve a efetivação plena dessa lei, “apenas algumas escolas foram fundadas nas províncias, promovendo um pequeno progresso no ensino elementar do país, em relação à situação anterior. O pequeno número de escolas existentes atendia apenas 107.500 alunos, em uma população de oito milhões de habitantes” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 308).

Posteriormente, tivemos a criação do Ato Institucional de 1834, durante o período regencial, que determinou a descentralização da educação, transferindo para as

províncias a responsabilidade em realizá-la, situação que perdura até nossos dias. Sobre essa lei, Di Giorgi e Leite (2010, p. 308) afirmam que

[...] propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central em relação ao ensino elementar, atribuindo-a às províncias, que, carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor da educação popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império.

Assim, tão pouco se fez nesse período, que nem é possível falar de uma crise educacional ou precariedade no sistema de ensino, já que não havia sistema nacional de ensino ou rede escolar (SANFELICE, 1996). “Mas por que razão uma sociedade colonizada, escravista, oligárquica, machista, rural, católica, subalterna à Inglaterra, faria em educação mais do que fez e como fez?” (SANFELICE, 1996, p. 6). Não havia necessidade em promover um ensino popular já que a mão de obra era escravizada, dessa forma, mantinha-se a ordem estabelecida.

3.1.2 O período republicano

Dada a maior extensão do período republicano, discorreremos sobre os momentos que impactaram a educação desde 1889 até meados da década de 1980. Desta década em diante, consideramos o contexto educacional atual, portanto, trataremos posteriormente.

A abolição da escravatura, o surto industrial, a chegada dos imigrantes europeus, a expansão cafeeira, a introdução do trabalho assalariado e os ideais republicanos trouxeram novas exigências para nosso país, que diante do contexto ocidental – com as novas técnicas desenvolvidas pela Revolução Industrial –, apresentava-se em situação de atraso em relação a outros países. Deste modo, a Proclamação da República traz consigo “[...] características próprias, com a naturalização dos estrangeiros, a liberdade de cultos, o sufrágio universal, a organização federativa dos estados e o presidencialismo, de inspiração norte-americana” (REIS FILHO, 1995, p. 20). Porém, tais reformas não vieram acompanhadas da expansão significativa da cidadania, resultando apenas na transferência do poder político nas mãos da classe dominante (CARVALHO, 1987).

No que se refere ao âmbito educacional, podemos salientar que os avanços foram limitados e a educação elementar para a população pobre permaneceu no esquecimento. Di Giorgi e Leite (2010, p. 309) afirmam que “Nas primeiras décadas republicanas pouco

se fez por esse nível de ensino em nosso país, embora tenha se observado um ligeiro desenvolvimento no ensino secundário e superior”. Saviani (2019, p. 165) também destaca que durante as primeiras décadas da República, “[...] a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi aquela que se deu no estado de São Paulo”, não havendo avanços significativos para o ensino elementar nacional.

A instrução pública, neste período, continuou sob responsabilidade dos estados, delegando a eles a “competência de legislar e prover esse nível de ensino” (SAVIANI, 2019, p. 171). O estado de São Paulo, assumiu papel de destaque neste período por implementar a reforma da instrução pública entre 1892 e 1896 (REIS FILHO, 1995; SAVIANI, 2019).

A reforma da instrução pública paulista procurou organizar o ensino criando órgãos administrativos para a elaboração de normas pedagógicas e inspeção das atividades educativas, realizando também a estruturação do ensino primário em grupos escolares. O ensino público paulista passou a ser dividido em: primário, secundário e superior, sendo “[...] o primeiro, obrigatório até os doze anos” (REIS FILHO, 1995, p. 101).

Tendo em vista a conjuntura apresentada na primeira fase da República, pode-se verificar que mesmo com a continuidade do ensino primário público, as mudanças não ocorreram na prática, não apenas no âmbito educacional, mas para todo o quadro organizacional instituído nessa fase. No âmbito político, por exemplo, houve a perpetuação do domínio das elites no poder, o sufrágio universal era direito resguardado aos que tinham renda e eram alfabetizados, atendendo apenas a mínima parcela da população. Os (as) negros (as) escravizados, agora livres na nação republicana, foram deixados à míngua, não havendo projeto político para sua inserção na sociedade, não possuíam nem o direito de acesso às poucas escolas existentes, portanto, a organização social continuou com contrastes gritantes.

O período Republicano exigia uma cidadania política que somente o “direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito” (CARVALHO, 1987, p. 45).

A partir da década de 1920, tivemos vários movimentos de contestação da ordem estabelecida, surgem várias greves do movimento operário, revoltas (da Vacina, da Chibata e movimento tenentista) e a Semana da Arte Moderna, denotando a insatisfação dos brasileiros com a organização oligárquica vigente e a urgente necessidade de mudança. No campo educacional, sob influência das ideias liberais, discutia-se a

universalização do ensino por meio do Estado, para a criação de um processo de escolarização, visando obter a maior participação política da população. Em face disso, criou-se a Associação Brasileira de Educação (1924), que em 1927 organizou a I Conferência Nacional de Educação (SAVIANI, 2019), dando início aos debates sobre a expansão da educação popular.

O contexto da década de 1920 era de efervescência, apontando as necessidades de uma nova estrutura para nossa sociedade, pois o Brasil ainda permanecia na mesma condição social, política e econômica da fase imperial, um país agrário, elitista e desigual. Assim, estes movimentos representavam a necessidade de ruptura com a velha ordem estabelecida. Tal contexto foi marcado pela crise de 1929, que atinge nossa economia cafeeira, aprofundando a crise política e social.

Diante desses fatos, ocorre a “Revolução” de 1930, por meio da qual, Getúlio Vargas toma o poder, rompendo com o domínio da elite latifundiária, dando início a um novo cenário político, econômico, social e educacional.

No Cenário econômico, tivemos o início do processo de industrialização brasileiro, transferindo a hegemonia política da elite agrária para a burguesia industrial. (SAVIANI, 2019). A industrialização propiciou o crescimento das cidades, e a existência de uma camada social urbana. Para atender as necessidades de nova organização econômica, a Constituição Federal de 1934 estabeleceu uma série de direitos para os trabalhadores brasileiros, instituindo os direitos trabalhistas e mudanças no sistema educacional.

A educação primária passou a ser um direito de todos, sendo garantido na lei por meio da criação do ensino primário, gratuito e obrigatório (DI GIORGI e LEITE, 2010), havendo também a criação do ensino profissionalizante e a elaboração de um Plano Nacional de Educação para coordenar todos os níveis de ensino.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) apresentou-se como característica marcante no campo educacional deste período, influenciando as discussões sobre o ensino com o intuito de contribuir para uma escola mais democrática, menos tradicional e mais acessível, buscando um ensino que priorizasse a aprendizagem a partir da experiência dos alunos.

Em 1931 é criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que “[...] exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 [...] marcando fortemente a reorganização educacional” (SAVIANI, 2019, p. 192). Saviani (2019) também afirma que alguns membros deste

Instituto atuaram como consultores na elaboração do Serviço Nacional da Indústria (SENAI).

A expansão da escola pública ocorre com a finalidade de atingir as novas necessidades econômicas, dado o processo de industrialização no país. Ocorre a necessidade de mão de obra qualificada para estas indústrias, por isso, juntamente com o acesso à escola pública, percebemos que houve também a criação do ensino profissionalizante.

Em 1937, sob inspiração do regime fascista europeu, Vargas institui o Estado Novo, um governo autoritário que outorga nova Constituição, suspendendo os principais direitos conquistados. No entanto, ocorre a realização de medidas para expansão do ensino elementar em todo país.

Em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), visando a promoção e centralização de dados sobre a educação. Assim, por meio deste órgão, constata-se a situação de precarização do ensino elementar. Tal diagnóstico leva a realização da Conferência Nacional de Educação em 1941, tratando sobre os problemas identificados. Para solucioná-los, cria-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que passa a investir recursos na educação, dessa forma, abrem-se

[...] novas possibilidades de expansão do ensino elementar em todo o Brasil. Em 1946, no início das atividades financiadas pelo Fundo, havia no país cerca de 28.300 prédios escolares destinados a esse nível, dos quais menos de 18% eram prédios públicos e, destes, apenas pouco mais de 3.000 haviam sido construídos para finalidades escolares [...]. (PAIVA, 1987 apud DI GIORGE e LEITE 2010, p. 312).

Podemos observar que há uma preocupação com a expansão do ensino em todo o país, ampliando o acesso da classe trabalhadora à escola. Entretanto, a educação passa a ser “[...] dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo [...] concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior [...]” (SAVIANI, 2019, p. 270).

Em face disso, a educação serviu de instrumento para a efetivação da nova política, para o controle das massas e a formação técnico-profissional de mão de obra qualificada, direcionando os filhos da classe trabalhadora à escola técnica, sendo esta a única possibilidade de formação. Mais uma vez, estamos diante de uma organização escolar que reproduz e contribui para a permanência das desigualdades.

Com o fim do Estado Novo em 1945 e a redemocratização do país, temos a promulgação da Constituição de 1946. Esta Carta Constitucional restabelece “[...] elementos que integram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Escola Nova” e retoma alguns aspectos que haviam sido suspensos em 1937, como “[...] a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d)” (SAVIANI, 2019, p. 281), dando início a discussões sobre a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se efetivará apenas em 1961.

Neste período, outra situação de destaque que terá forte influência sobre a LDB de 1961 será o conflito entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Tal conflito tem início a partir da participação de Anísio Teixeira, que liderava o INEP, no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária (1956) em Ribeirão Preto – SP, proferindo a conferência “A escola pública, universal e gratuita” (SAVIANI, 2019, p. 286). A partir dessa conferência, os representantes da Igreja Católica realizaram várias críticas à Anísio, alegando que os ideais defendidos por ele eram de cunho marxista, assim, elaboraram um documento, dirigido à Presidência da República, com críticas a ele e ao INEP, intencionando obter seu afastamento da direção deste órgão (SAVIANI, 2019, p. 287).

O conflito se intensifica e alcança vários setores da sociedade. A defesa de uma escola pública e gratuita representava a ideia de que não haveria espaço para outro modelo de escola, além disso, devido ao contexto da Guerra Fria, por ser uma instituição mantida pelo Estado, muitos setores da sociedade acreditavam que havia um direcionamento comunista sendo introduzido no país. Desse modo, forma-se o grupo defensor da escola privada, alinhado à Igreja Católica, e o grupo em defesa da escola pública, formado por vários intelectuais da educação (SAVIANI, 2019).

A nossa primeira LDB, promulgada em 1961, introduz o Conselho Federal de Educação (CFE) e lhe dá o encargo de elaborar o Plano de Educação. À esta lei incorpora-se também o conflito entre escola pública *versus* escola privada, conforme mencionado acima, resultando em maiores concessões à escola privada (DI GIORGI; LEITE, 2010; SAVIANI, 2019), o que contribuiu para a manutenção da dualidade do ensino no Brasil, com uma formação para a classe trabalhadora e outra para a os filhos da elite.

O conflito da escola pública *versus* escola privada foi apenas uma parcela de representação do que estava ocorrendo em nosso país. A Guerra Fria e a Revolução Cubana geraram fortes influências em nosso sistema, resultando em disputas entre a

direita e a esquerda, trazendo novamente o medo do “perigo comunista” para a população. Essa polarização fortalece os militares, conduzindo o Brasil ao golpe militar em 1964, sendo justificado como um meio necessário para “livrar” o país do comunismo.

De 1964 a 1985, vivenciamos um longo período ditatorial presidido por cinco militares. O Congresso Nacional é fechado, os direitos políticos são suspensos, a censura é legalizada, os Atos Institucionais são instaurados, pessoas são perseguidas, assassinadas e exiladas. No âmbito econômico, houve um intenso desenvolvimento das indústrias, num processo de modernização da economia, por meio do incentivo às grandes empresas e expansão de crédito, fatores possibilitados devido à recursos estrangeiros.

Logo no primeiro ano do governo militar, em dezembro de 1964, sob a orientação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais⁶ (IPES), foi realizado um simpósio sobre a reforma da educação, “[...] tendo como objetivo discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país” (SAVIANI, 2019, p. 343). Neste simpósio, foi elaborado um documento que considerava “os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda” (ibid). O referido documento apresentava que:

[...] a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2019, p. 343).

Tais ideias fundamentaram as reformas educacionais no período vigente, transpondo uma orientação pedagógica tecnicista para o nosso sistema de ensino. A pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2019, p. 381), fundamenta-se nos “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, atribuindo à educação a tarefa de promover o treinamento para a “execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”.

Dessa forma, em todo o âmbito da educação, foram difundidas “ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque

⁶ Segundo Saviani (2019, p. 342), “Esse instituto foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG) [...]”. O IPES contava com a ajuda financeira dos Estados Unidos, realizando acordos de financiamento da educação brasileira.

sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo)” (SAVIANI, 2019, p. 369). O autor também afirma que neste período é possível identificar uma série de publicações do campo educacional, que denotavam a concepção tecnicista, apresentando “[...] a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão de obra” (SAVIANI, 2019, p. 370).

Portanto, sob à luz dessa orientação pedagógica, foram realizadas reformas educacionais visando a expansão da oferta do ensino e seu acesso às camadas populares. Dentre essas reformas, podemos destacar: o Parecer CFE n.77/69, que “regulamentou a implantação da pós-graduação”; e o Parecer CFE n. 252, “que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia” (SAVIANI, 2019, p. 365); a reforma do ensino superior, instaurada por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, visando “oferecer resposta às demandas crescentes da população por ensino superior [...]” e “[...] formar quadros para dar substância ao crescimento econômico gerado[...]”, e a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, objetivando “[...] conter, de um lado, a crescente demanda pelo ensino superior e, de outro, promover a profissionalização do ensino médio” (DI GIRGI; LEITE, 2010, p. 314).

As reformas ocorridas expressam os objetivos que fundamentaram o simpósio promovido pelo IPES em 1964, evidenciando que a expansão da escola pública para a classe trabalhadora foi influenciada pelo novo modelo econômico adotado, gerando mão de obra para as empresas internacionais presentes no mercado.

Trazer à luz os momentos históricos mencionados, contextualizar os aspectos políticos, sociais e econômicos, evidenciou o tradicional vínculo da educação brasileira aos interesses da elite, excluindo as classes populares de uma educação que propiciasse o desenvolvimento pleno, a formação humana e a igualdade de oportunidades. Não desconsideramos a relevância da grande conquista que representou o direito ao acesso à escola pública para toda a população, pelo contrário, salientamos que “[...] isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Porque não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos” (BEISIEGEL, 1980, p. 10). A questão é que, com a possibilidade real do ingresso escolar, os filhos da classe trabalhadora foram direcionados à uma educação tecnicista, “reproduzindo o trabalhador através de seus filhos” (FERNANDES, 1989, p. 150 apud OKUMURA E NOVAES, 2019, p. 48).

Mesmo com os inúmeros protestos e movimentos realizados pelos trabalhadores, percebemos que, quando os direitos eram concedidos, estavam vinculados a interesses e mecanismos de controle das massas. Assim, podemos concluir que o direito à uma educação capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania, tem sido um direito historicamente negado às classes populares, restando apenas o último item do artigo 205 da Constituição Federal (1988), a qualificação para o trabalho. Portanto, nossa luta deve ser direcionada para a busca de uma escola pública desvinculada das pretensões da elite, uma escola realmente do povo, que defenda seus interesses, que promova a sua humanização.

3.1.3 O contexto contemporâneo: marcas do retrocesso

A escola pública brasileira tem passado por grandes alterações que sinalizam a destruição da educação pública, universal e gratuita. Os problemas que antes já se apresentavam tais como: falta de infraestrutura, de material didático, salários inadequados para os professores, evasão escolar e ausência de um ensino de boa qualidade, agora são acrescidos de outros elementos que representam retrocessos em tudo o que havíamos conquistado. Diante disso, a luta dos educadores atualmente em relação à melhoria da qualidade do ensino na escola pública, estende-se para a luta contra o processo de privatização dessa instituição.

Com efeito, se até a década de 1980 podemos perceber certa identidade entre a ideia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir do princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos, na década seguinte, esses princípios serão preteridos por aqueles ligados a uma lógica eminentemente empresarial, que enfatizam as ideias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p. 6-7).

A educação pública, necessária e essencial para atender a grande maioria da população brasileira, um direito recentemente conquistado, vem sendo ameaçado por um processo de Reforma Empresarial que visa a introdução de mecanismos mercadológicos para a escola, retomando o ensino tecnicista erigido no final da década de 1960. Situação alarmante, que exige forte resistência em defesa do direito à escola pública, universal e gratuita.

Este cenário de privatização foi incorporado após o período de redemocratização, com o término da ditadura militar. Portanto, discorreremos sobre este período para apresentarmos a difícil realidade posta.

A partir da década de 1980, tivemos o processo de redemocratização em nosso país, mediante a “abertura lenta, gradual e segura” criada no governo Geisel (1974-1979) e estendida ao governo de Figueiredo (1979-1985). Essa transição democrática foi marcada por fortes agitações: as greves dos metalúrgicos; o movimento “Diretas Já” e a mobilização dos profissionais da educação por meio da organização de associações e sindicatos. Com estes fatos desencadeados e a crise econômica deflagrada, a Ditadura Militar chegou ao seu fim, dando início à Nova República brasileira em 1985.

A mobilização dos profissionais da educação caracterizou-se pelo aumento da sindicalização dos professores em todos os níveis de ensino, como a Confederação de Professores do Brasil (CPB) que “em 1986, chegou, a 29 associações estaduais filiadas” (SAVIANI, 2019, p. 403). Ocorre também uma intensa produção científica feita pelos programas de pós-graduação com críticas ao sistema vigente e a organização de associações e entidades, criadas por instituições de ensino superior, a fim de debater os novos rumos da educação. Dentre essas entidades criadas, destacamos: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPed) em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978; a Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979, e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) em 1981.

Diante do novo cenário que despontava, as discussões nos ambientes educacionais, apresentavam a preocupação “com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2019, p. 404). Urgia a necessidade de definir novos rumos para o sistema educacional brasileiro, expandindo-se as ideias de uma pedagogia contra-hegemônica, “isto é, em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (ibid, p.402). Neste sentido, as entidades CEDES, ANPed e ANDE, organizaram a Conferência Brasileira de Educação (CBE), sendo a primeira realizada em 1980 e as posteriores, em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

Dentre as discussões realizadas, destacamos os argumentos de Beisiegel (1980), - do qual defendemos e tomamos como posicionamento - em sua participação na I Conferência Brasileira de Educação (1980), onde discorreu sobre as críticas apresentadas ao processo de democratização do ensino. O autor afirma que havia dois tipos de críticas:

as de âmbito conservador e as de posição mais radical. A crítica conservadora argumentava que a escola, ao ser aberta às classes populares, havia perdido a qualidade, os “altos padrões” que teve no passado, se adequando à realidade da nova camada populacional recebida. Já as críticas de cunho radical, centravam-se no argumento de que, a escola aberta às classes populares não representava grande avanço, pois ela servia apenas para a reprodução das desigualdades, concebendo-a como mera reprodutora social, sem possibilidade de mudanças.

Beisiegel (1980) contesta tais críticas, afirmando que a escola pública aberta a todos os setores da população não havia perdido a qualidade, significou grande conquista para os filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, o autor defende que devemos aceitar a escola pública aberta a todos, considerando-a como ponto de partida para lutar por uma escola capaz de “[...] dar, a essas populações, algo mais do que a escola atualmente existe está dando” (BEISIEGEL, 1980, p. 10), fazendo com que a escola atenda aos interesses dessa população.

Em 1988, é promulgada a nova Constituição brasileira, sendo um marco para esse período democrático. A educação passa a ser garantida como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo a gestão democrática do ensino público, o ensino fundamental obrigatório e gratuito e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública. Este período também é marcado pela promulgação da “Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei n. 9.324, também de 1996, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (FUNDEF) (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 315), ocorre ainda a inserção de políticas de avaliação para todos os níveis de ensino. Os autores ainda ressaltam que o acesso à escola pública para toda a população torna-se realidade, passando de 86% para 95,3% “a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos [...]” (ibid, p. 315) entre os anos de 1991 a 1998.

A década de 1990, marcada pela expansão de oportunidades de acesso à escola pública “a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada” (OLIVEIRA, 2011, p. 326), também ficou marcada pelos acordos internacionais que definiram os rumos do nosso sistema educacional. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), definido pela estabilidade econômica devido

ao Plano Real e privatização das estatais, o Brasil passa a acompanhar as “tendências em nível mundial” (OLIVEIRA, 2011, p. 326) incorporando o neoliberalismo⁷.

Desse modo, as ideias pedagógicas começam a incorporar os pressupostos econômicos do neoliberalismo, retomando os princípios da pedagogia tecnicista, porém, com a inserção das novas características econômicas e apoiando-se no toyotismo⁸. Assim, temos a introdução do neotecnicismo, que prioriza “[...] a valorização de mecanismos de mercado, o apelo a iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e, das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2019, p. 438). Enquanto o tecnicismo, que prevaleceu no âmbito pedagógico na década de 1970, apoiava-se nos fundamentos da racionalidade, eficiência e produtividade, visando maior controle do Estado, o neotecnicismo, vigora sob controle das grandes empresas.

Dessa forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) “encarnou, na figura de seu Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza e equipe a aplicação de uma série de receitas” (FREITAS, 2013, p. 01) que incorporou o neotecnicismo, que, segundo o autor, já havia sido gestado no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Em 2003, com o início do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), temos o início de uma nova fase econômica, o capitalismo desenvolvimentista.⁹ Segundo Freitas (2018, p. 14) este período e os subsequentes, até o golpe jurídico-parlamentar de 2016, “não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial¹⁰” como teria sido se o governo anterior (FHC) tivesse continuado no poder. Porém, apesar de ser contido seu avanço via esfera federal, passou a organizar-se em forma de movimentos, ligação com ONGs, Institutos e toda organização financiada por empresas, que atuam na

⁷ Segundo Fiori (1998, p.116 apud SAVIANI, 2019, p. 428), as principais características do neoliberalismo definem-se pelo ataque ao Estado regulador, “a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos [...]”. As ideias neoliberais se expandiram para a América Latina a partir da reunião realizada nos Estados, o Consenso de Washington, em 1989, para definir as reformas necessárias para estes países.

⁸ O modelo toyotista passou a vigorar a partir da década de 1970, apoiando-se na “tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoque [...]” (SAVIANI, 2019, p. 429).

⁹ O capitalismo desenvolvimentista é uma proposta alternativa ao liberalismo econômico e não supõe, necessariamente, uma vinculação com posições nas quais o desenvolvimentismo conduza ao socialismo. O socialismo não é uma alternativa ao liberalismo econômico, mas ao próprio capitalismo (Bresser-Pereira, 2017 apud FREITAS, 2018, p. 10).

¹⁰ Segundo Freitas (2018) a reforma empresarial é um projeto neoliberal de nível global que pode receber três denominações: Reforma Empresarial, Movimento Global da Reforma Educacional e Nova Gestão Pública.

busca de convencer as lideranças políticas e educacionais a seguir tais ideais (FREITAS, 2013).

Após treze anos da coalizão petista no poder, ocorre o golpe de 2016, organizado “com apoio jurídico, parlamentar e midiático” (FREITAS, 2018, p.15), depondo a presidenta Dilma Rousseff, assumindo seu vice, Michel Temer, que escancarou as portas ao neoliberalismo, definindo o neotecnicismo como pedagogia oficial.

Como exemplo, podemos mencionar a Reforma do Ensino Médio, aprovada por Michel Temer por meio da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, devendo ser implantada em todo o território nacional até 2024. Tal reforma estabelece apenas a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, criando itinerários formativos. Estes itinerários são referentes a áreas do conhecimento, - Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos- que devem ser escolhidas pelos (as) jovens de acordo com sua orientação profissional. Assim, os/as estudantes devem escolher a área que deverão estudar eliminando as outras. Essa organização dilui os outros componentes curriculares, abstraindo a possibilidade de uma formação humana e integral, intensificando o direcionamento tecnicista da educação, e ainda, permitindo que toda essa formação seja realizada 100% a distância.

Com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, podemos afirmar que se intensificou o processo de privatização da educação pública brasileira, instaurando um projeto de desmonte da escola pública. Os cortes orçamentários na Educação ¹¹que foram tão brutais ao ponto de algumas Universidades correrem o risco de fechar; a perseguição ideológica aos educadores acusando-os de doutrinadores, assim como, a difusão da ideia de que a Universidade Pública é lugar de doutrinação e balbúrdia; a nomeação de um Delegado de Polícia para a liderança do INEP, mostrando o desrespeito aos profissionais da educação, à nossa especificidade e formação; a recente fala do Ministro da Educação¹², que alegou que “universidade não é para todos”, reforçando os fundamentos deste governo, de manter as desigualdades e cada classe social em “seu devido lugar”. Um governo marcado pelo negacionismo e pela produção de Fake News. Negar a ciência, incentivar a população a não usar máscara em meio a pandemia do coronavírus, negligenciar a vacinação contra o

¹¹ [Governo federal volta a 'zerar' verba de universidades e institutos no mesmo dia em que tinha recuado de bloqueio | Educação | G1 \(globo.com\)](#). Acesso em 15 de março de 2023.

¹² Ministro Vélez Rodríguez diz que a universidade não é para todos e gera polêmica no Congresso | GloboNews em Ponto | G1. Acesso em: 15 março de 2023.

coronavírus, recusando a compra das vacinas e o incentivo a não vacinação, enaltecer o período da Ditadura Militar alegando que foi uma verdadeira “revolução” para o Brasil, são apenas algumas ações do atual presidente (Jair Bolsonaro) que demonstram o descaso com a ciência, com a produção do conhecimento, ou seja, com a educação. Afirmamos que este governo, tem como projeto a destruição da educação pública.

Além destes ataques à educação, o processo de terceirização se intensifica, a Reforma do Ensino Médio se efetiva e a presença das organizações empresariais são marcantes na educação, como: “Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto, o Instituto Ayrton Senna, o Movimento Todos pela Educação, a Parceiros da Educação, certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)” (FREITAS, 2018, p. 515).

Esse caminho para a privatização tem como principal fundamento a retirada do Estado dos setores sociais, alegando sua incapacidade de gestão, expande-se a ideia de que aquilo que é público é de má qualidade, (principalmente no atual governo de Jair Bolsonaro) e “a lógica narrativa passa a ser pensada a favor do mercado, dada as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar” (HYPOLITO, 2011, p. 61).

Em face disso, minimizando o papel do Estado e ampliando as privatizações com base na teoria do livre mercado, vemos uma nova forma de gestar a organização do trabalho. Os indivíduos passam a construir sua vida profissional a partir do esforço pessoal, do mérito próprio, difundindo-se a ideia do empreendedorismo, associado à informalidade. Tendo em vista essa nova estrutura, o que temos presenciado é a eliminação dos “direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos” (FREITAS, 2018, p. 24), dessa forma,

[...] o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado. (FREITAS, 2018, p. 24).

A lógica mercantil, passa, então, a definir todos os aspectos da vida, atingindo diretamente o sistema educacional, melhor dizendo, a educação é um dos principais alvos dessa reforma, pois é a via pela qual se prepara a sociedade para incorporá-la, buscando uma formação escolar adequada para este novo contexto. Com isso, a ideia predominante

passa a ser: o que é bom para o mercado, é bom para a escola (RIOS, 2001; FREITAS, 2018).

A escola passa a ser vista como uma empresa, e “tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a controle” (FREITAS, 2018, p. 29).

Considerando estes fundamentos, promove-se, assim, a ideia de que para obter-se uma escola pública eficiente, é necessário a obtenção do controle empresarial sobre ela, já que, “tudo o que é público é mal administrado”. Assim, inicia-se a introdução de mecanismos empresariais na educação, justificando a busca da qualidade da escola pública, lançando mão do conceito de qualidade total.¹³

Tais mecanismos podem ser facilmente identificados na educação brasileira por meio da inserção de procedimentos que, segundo Castro (2011) - defensor da reforma empresarial- explicitam-se como critérios de uma boa gestão, sendo: a padronização, os testes censitários e a responsabilização verticalizada (CASTRO, 2011, p. 1 apud FREITAS, L. 2018). Quanto à padronização, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sua aprovação em 2017 e sua implantação em 2018. Por meio dela, houve a obtenção do controle do processo pedagógico, determinando os conteúdos a serem ensinados e controlando o trabalho docente, e a alteração do processo de formação do magistério, “transformando os profissionais em tutores práticos da BNCC” (FREITAS, 2018, p. 518). A padronização é formulada de acordo com a definição dos objetivos esperados e a quantificação das metas (CASTRO, 2011, p. 1 apud FREITAS, 2018).

No que se refere aos testes censitários, como exemplo, podemos destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instaurado em 1.990, sendo um conjunto de avaliações externas em larga escala para efetuar um diagnóstico da educação básica brasileira, e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), programa internacional, do qual o Brasil participa desde o ano 2.000, sendo realizado a cada três anos para acompanhar o desempenho dos estudantes que terminam a educação básica. O PISA é realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), alinhando o país às metas internacionais. Os testes censitários são realizados para “compartilhar as metas com os colaboradores” e “criar instrumentos para

¹³ Segundo Rios (2001) o conceito qualidade total, de origem empresarial, surgiu na década de 1950, no Japão, apresentando um novo paradigma de administração, fundamentado na eficiência, controle e competitividade.

acompanhar o funcionamento, passo a passo” (CASTRO, 2011, p. 1 apud FREITAS, 2018).

E por fim, a responsabilização verticalizada. Esta tem sido o meio pelo qual ocorre a responsabilização local do sucesso ou fracasso escolar nas avaliações externas. Dessa forma, introduz-se “mecanismos para premiar, punir e corrigir” (CASTRO, 2011, p. 1 apud FREITAS, 2018), seguindo os princípios neoliberais da meritocracia, valorização seletiva e individualismo. Esta política pode ser percebida na bonificação por resultados, com a realização do pagamento de bônus para todos os profissionais da escola, quando esta atinge as metas estabelecidas. “No Brasil, o estado de São Paulo é o que mais exaustiva e persistentemente utilizou a política de bônus por mérito”, (FREITAS, 2018, p. 111) [...] sendo “gastos desde 2008 cerca de 4,2 bilhões de reais que segundo avaliações do próprio governo do estado “não promoveu melhorias no desempenho dos alunos” (SALDAÑA, 2018 apud FREITAS, 2018).

Para direcionar as políticas e metas a serem definidas a partir de todos os procedimentos mencionados, foi criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este índice é calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar, aprovação escolar e dos resultados das avaliações externas. É o instrumento regulador dos resultados obtidos, funcionando como um indicador de qualidade.

Diante desses aspectos apresentados que orientam o sistema escolar, percebemos que a lógica a ser seguida é: ensinar o que o currículo padronizado determina para a realização dos testes, que verificarão o que foi ensinado ou não, para, a partir dos resultados - apresentados pelo Ideb - averiguar a qualidade e bonificar ou não os profissionais.

Podemos perceber a participação das empresas privadas tanto na elaboração dessas políticas que, adotam as características do mercado, quanto nos resultados obtidos, visando a adequação das escolas à esta lógica empresarial. Oliveira (2011, p. 329) nos apresenta um exemplo dessa intervenção, ao constatar que “A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos deu-se a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação¹⁴” [...]”.

¹⁴ “Movimento criado pelos empresários, sugerindo que a educação é um problema não restrito ao Estado e aos governos, mas de toda a sociedade, tendo sido encampado pelo Decreto n. 6. 094 de 24 de abril de 2007, que originou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (SAVIANI, 2018, p. 24)

Seguindo esta lógica de produtividade, as escolas que apresentarem baixos rendimentos, consideradas de baixa qualidade, “devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas” (FREITAS, 2018, p. 28).

As escolas passam a ter sua qualidade aferida pelas notas nas avaliações, tornando os testes padronizados o principal foco da escola, que passa a treinar seus alunos, e até mesmo, realizar a segregação de estudantes para realizá-los. Esta é a pedagogia que está instaurada em nossas escolas públicas, um “neotecnicismo induzido pelas reformas empresariais” (FREITAS, 2018, p. 131), que prioriza a competição, o individualismo, a exclusão, a meritocracia, a preparação para testes e profissionalização. Perderam-se as discussões sobre as finalidades educativas, instituiu-se a busca da qualidade total, instaurando um ranking entre as escolas.

A escola pública, continua sendo direcionada a assumir as demandas econômicas, vinculada “às novas necessidades de preparação de mão de obra na forma de competências e habilidades (para o século XXI) – matéria-prima das bases nacionais curriculares” (FREITAS, 2018, p. 82). Assim, a educação por competências que tem vigorado no nosso sistema de ensino, por meio dos currículos padronizados, corresponde a demanda do mercado (RIOS, 2001; FREITAS, 2018). Nesse sentido, Saviani (2019, p. 437) afirma que

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segunda a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Ajustar-se às condições, exige sujeitos flexíveis para “se tornarem cada vez mais empregáveis [...]”. Uma formação que desenvolva a criatividade e a autonomia, baseadas nas competências esperadas, para a “possibilidade de sua transformação em microempresário”, trabalhador informal ou por conta própria. Assim, “se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio [...]” (ibid, p. 431), estabelecendo a meritocracia.

O neoliberalismo quer “[...] converter nossas escolas em organizações empresariais que atendem os estudantes melhor posicionados socialmente, enquanto criam uma linha direta entre elas, a criminalidade e a prisão destinada a excluir os que se recusam a aceitar sua padronização cultural” (FREITAS, 2018, p. 131)

A conjuntura apresentada retrata a perpetuação de uma tendência histórica na educação brasileira, alinhando a escola pública às necessidades do sistema econômico vigente para formar mão de obra. Os filhos da elite, com uma formação em escolas com boa infraestrutura, materiais didáticos suficientes e adequados dedicando-se inteiramente aos estudos. Já os filhos da classe trabalhadora, nas escolas com pouca ou sem infraestrutura, sem materiais didáticos adequados e, muitas vezes, sem condições de se dedicar inteiramente aos estudos, tendo que auxiliar nos afazeres domésticos ou se inserir no mundo do trabalho.

A partir dessas condições históricas, fica evidente a organização de um sistema de ensino que apresenta uma relação direta entre mercado de trabalho e educação, que condiciona os estudantes da escola pública à profissionalização ainda durante o ensino básico, reduzindo e limitando os sonhos e a formação plena do indivíduo. Os filhos da classe trabalhadora não podem continuar nesta condição, sendo limitados ao trabalho precarizado, como afirma Freitas (2018), sendo homens e mulheres proibidos de ser, “sendo mortos em vida”, “sombras de gente”, tendo uma “vida proibida de ser vivida” (FREIRE, 1987), com uma realidade que se apresenta precarizada no âmbito educacional, na saúde e nas condições de trabalho. Realidade posta pela organização estrutural desta sociedade desigual, injusta e excludente, sendo os excluídos os mesmos atores ao longo do tempo: negros (as), indígenas e pobres.

Por isso cabe-nos retomar as perguntas apresentadas no início: se a educação é essencial para o desenvolvimento humano, por que foi necessário um longo processo de luta para que a classe pobre tivesse acesso à escola? Por que ainda hoje, temos uma escola pública precarizada e muitos obstáculos a serem superados para que esse processo de humanização realmente aconteça?

A análise histórica nos permitiu observar que a precarização da escola pública é um projeto das elites, lançando sobre ela o papel de preparar mão de obra adequada para suprir as necessidades do mercado, contribuindo para a manutenção das classes sociais, da desigualdade histórica. A educação, tal como se encontra, “Está praticamente perfeita para uma sociedade capitalista” (SANFELICE, 1996).

Portanto, reafirmamos que, compreender tal conjuntura, conhecer as respostas a tais questionamentos, nos leva a reflexão sobre o tipo de educação que almejamos, para subsidiar nossa prática pedagógica, para assumirmos a luta por uma educação que humanize, desenvolvendo o espírito crítico nos educandos, para que se percebam como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade.

Lutar por uma escola pública, universal e gratuita, da melhor qualidade, como assinala Rios (2001), aliada aos interesses da classe trabalhadora, é nosso dever como educadores.

Portanto, no próximo capítulo, abordaremos sobre a função que o professor tem exercido neste contexto e a importância do trabalho docente para uma educação transformadora.

4 A FUNÇÃO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores.

(Terezinha Rios)

Iniciar este capítulo com estas palavras de Rios (2001, p. 24), nos faz refletir sobre a boniteza do ofício do (a) professor (a), e a importância de nossa função nessa sociedade onde o capitalismo vem se apontando cada vez mais voraz, anulando vidas e sonhos, gerando morte em vida, gerando a desumanização (FREIRE, 1987).

Ser educador (a) assumindo uma postura em defesa de uma educação crítica e humanizadora, alargar o conhecimento dos (as) educandos (as) para fazer o mundo crescer, exige-nos o conhecimento da realidade social na qual nos encontramos, da realidade em que nossos estudantes estão inseridos, exige-nos a consciência de que “[...] os coletivos sociais ameaçados, criminalizados são os mesmos que chegam às escolas públicas” (ARROYO, 2019, p. 28).

Em face disso, para dissertarmos sobre a função docente diante desse contexto, e sua importância para uma educação humanizadora e transformadora, nos assentamos nos questionamentos feitos por Arroyo (2019, p. 8-23) que exprimem a nossa inquietação na presente pesquisa: “Que interrogações chegam dessas vítimas de vidas tão inumanas, para a pedagogia, à docência, para o pensamento pedagógico?”; “Que demandas éticas chegam à educação, à docência dos rostos-corpos dos educandos que chegam em vidas ameaçadas?” Tais indagações nos direcionam a refletir sobre nossas ações enquanto docentes diante dessa realidade, se nossa prática pedagógica tem contribuído para expandir o mundo dos educandos e para humanizar, se estamos reagindo à desumanização instaurada como política de Estado ou se estamos contribuindo para a reprodução do sistema.

Porém, para falarmos sobre o posicionamento docente frente à essa realidade, precisamos primeiramente situar o (a) professor (a) dentro desse cenário, considerando que os (as) docentes também estão inseridos (as) em um ambiente alienante e que “são as primeiras vítimas das disfunções do sistema de ensino” (LIMA, 1996, p. 61).

Desse modo, para alcançarmos o objetivo desse capítulo, compreender a função do (a) professor (a) no atual contexto e a importância do seu trabalho para uma educação transformadora, buscaremos também entender a situação docente em sala de aula e as ocorrências que interferem na ação pedagógica, pois é “improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 52 apud CUNHA, 2013, p. 612).

4.1 A especificidade do trabalho docente

Partindo da concepção marxista de que o trabalho é o “ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154), e que, ao transformá-la, o ser humano também é transformado, entendemos que a existência humana é produzida pelos próprios seres humanos como produto do seu trabalho. Dessa forma, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, trabalho e educação são intrinsecamente ligados, obtendo a função de produção/formação da existência humana.

Já o termo docência, originário do latim, “significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, [...]” (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, “podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar” (OLIVEIRA, 2010), propiciando a formação humana, implicando em mudanças para os/as indivíduos/as e para a sociedade. Portanto, o trabalho docente assume a função específica de ensinar, e “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 31), por isso a ação docente é fundamental para a sociedade, pois está diretamente ligada à formação humana.

Roldão (2007, p. 94) afirma que a ação de ensinar é “[...] o caracterizador distintivo do docente” e que este tem sido “[...] relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas [...]”. Neste sentido, ao elucidar sobre as diferentes formas de se entender o significado do conceito de ensinar, Roldão (2007) afirma que este conceito é permeado por uma tensão entre “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber”. Sendo a primeira, representativa de uma postura mais tradicional, a do professor transmissivo. A autora ressalta que esta concepção foi predominante até meados do século XX, pois neste contexto, cabia ao professor e professora, a função de passar o conhecimento, de torná-lo público e acessível

para os que não o possuíam, pois nesse período o ensino ainda era restrito a poucos e o acesso à escola pública ainda estava em processo de expansão.

Já a segunda interpretação, remete-se à uma leitura mais pedagógica e ampliada a um vasto campo de saberes, incluindo os disciplinares. Tal interpretação decorreu da necessidade de se adotar novas características organizacionais e pedagógicas frente às novas demandas sociais (DI GIORGI; LEITE, 2004), ou seja, à ampliação do acesso à escola pública aos filhos da classe trabalhadora, à introdução das novas tecnologias e o fácil acesso às informações pelas redes sociais e mídias em geral. Porém, essa linha de interpretação apresenta um conjunto de correntes literárias que se divergem em vários aspectos, pois, como afirma Roldão (2007), o conceito de ensinar está longe de ser estático e consensual. Nesse capítulo, partiremos desta segunda concepção e nos apoiaremos numa perspectiva crítica sobre a ação de ensinar para elucidar sobre a função docente.

Freire (2011, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Ao discorrer sobre os saberes que considera indispensáveis para o desenvolvimento de uma “prática educativo-crítica”, apresenta formas de romper com o ensino bancário e tecnicista, no intuito de buscar-se uma ação docente voltada para uma educação humanizadora. O autor destaca que a prática docente humanizadora é fundamentada no diálogo, no respeito à pessoa do educando e à sua autonomia, na reflexão sobre a prática e na postura crítica do (a) educador (a) frente às injustiças sociais, expressando em suas ações o inconformismo com a realidade posta e a esperança de que a mudança é possível. Desse modo, uma educação para humanizar se contrapõe à objetificação do ser humano, voltada para a formação do ser humano como sujeito histórico capaz de intervir sobre realidade, e é por meio de uma ação docente crítica em sala de aula, que essa educação se apresenta como possibilidade.

É nesse sentido, de voltar-se criticamente para a realidade e diante dos novos desafios da sociedade, se contrapondo à visão mercantilista e burocratizada da educação, que Rios (2001) afirma que o ensino não se configura como um movimento de simples transmissão do conhecimento, mas, sim, como uma ação que cria condições para a formação de um sujeito que saiba ler, escrever e contar. “Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros” (RIOS 2001, p.

138), ou seja, uma educação que propicie a humanização, para a formação de um sujeito que interfira em sua realidade. Rios (2001) afirma que um ensino que apresenta tais características e objetivos, é um ensino da melhor qualidade, sendo sinônimo da atuação competente dos docentes.

A autora elucida sobre o que se pode considerar como ação docente competente, não com a intenção de organizar uma listagem de exigências a serem seguidas, mas, sim, de trabalhar com alguns atributos que definem uma boa qualidade na docência, construindo uma base de referência que tende a se ampliar “[...] na medida em que se considerem os contextos concretos de trabalho e as características peculiares de cada um” (RIOS, 2001, p. 132). Destarte, uma ação docente competente é constituída por quatro dimensões: a técnica, a estética, a ética e a política. A primeira consiste no domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento e de recursos para socializá-los. Porém, não basta apenas ter o domínio dos conhecimentos e recursos necessários, não basta a técnica por si só, ignorando o contexto social e político, com ausência de reflexão. A técnica deve ser mediada por uma ação consciente dos objetivos e finalidades da educação, pela presença da criatividade e da sensibilidade. Sendo assim, a dimensão estética refere-se à presença da sensibilidade e da beleza no fazer docente. Essa sensibilidade está relacionada ao potencial criador que se desenvolve num determinado contexto cultural, que se manifesta numa consciência sensível, trazendo a luz para a subjetividade docente.

A dimensão política e a dimensão ética são abordadas conjuntamente pela autora, que justifica essa junção devido à estreita ligação entre elas. A ética é definida pela “[...] reflexão sobre o costume, o questionamento do costume, dos princípios que o sustentam” (RIOS, 2001, p. 101), daquilo que não se mostra indiferente ao mundo, à realidade, mas atribui-lhe significado. Sendo assim, a ética tem um caráter reflexivo e crítico, sendo “[...] fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2001, p.108). Isto posto, a autora aponta que a dimensão política parte da ética, pois a partir dessa reflexão que orienta a ação, podemos participar da construção da sociedade, no exercício de direitos e deveres, lutando pelo bem comum.

Portanto, para que haja uma ação docente competente,

[...] não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta se comprometer politicamente – é

preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2003, p 108).

Realizar uma ação docente competente, conforme nos apresenta Rios (2003), é contribuir para o desenvolvimento de uma educação humanizadora e transformadora.

Nessa perspectiva, Silva (2021) ressalta que a função docente pode materializar-se “[...] em três esferas de atuação: produção e transmissão de conhecimentos científicos, domínio de conteúdos e métodos para a socialização dos conhecimentos e formação cultural e política do estudante”. Assim, a autora afirma que a função docente ocorre, precipuamente, por meio de duas perspectivas indissociáveis: “a construção e a socialização do conhecimento vivo e a contribuição na produção das identidades dos sujeitos da educação” (SILVA, 2021), possibilitando aos estudantes uma formação crítica e cidadã, conscientes de que são sujeitos capazes de interferir em sua realidade para transformá-la. A autora também destaca que é próprio da função docente: selecionar os conteúdos a serem ensinados, criar mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes, elaborar e planejar metodologias de ensino, construir planos de ensino, participar da elaboração do projeto político pedagógico e elaborar os processos de avaliação da aprendizagem. Os professores e professoras são os (as) responsáveis por todas as ocorrências em sala de aula.

Roldão (2007), ao dissertar sobre a natureza da função docente nos apresenta algumas características que a compõe, destacando alguns elementos que a distingue de outras profissões, geradores de sua especificidade, do conhecimento profissional docente.

O primeiro elemento consiste na **natureza compósita** do conhecimento profissional docente. Este aspecto corresponde à capacidade docente de transformar o conteúdo científico, pedagógico-didático em um saber agregador e contextualizado. O segundo aspecto apontado pela autora é a **capacidade analítica**. Se contrapondo a uma ação docente rotineira, Roldão (2007) afirma que a capacidade analítica é aquela que permite que os professores e professoras exerçam o saber técnico e criativo por meio de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experiências, que permitem “[...] dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta” (ROLDÃO, 2007, p. 100).

O terceiro elemento gerador de especificidade do conhecimento profissional docente é a sua **natureza mobilizadora e interrogativa**. “Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo.”

(ROLDÃO, 2007, p. 101), trata-se de articular as semelhanças, diferenças e situações observadas para instigar, aguçar a curiosidade do estudante. Já a natureza interrogativa, remete-se às situações de imprevisibilidade que o conhecimento profissional docente tem que lidar cotidianamente, tal condição requer o questionamento permanente da ação prática, do conhecimento previamente adquirido e da experiência anterior. Juntamente com esta capacidade interrogativa, Roldão apresenta outro elemento, a **meta-análise**, que é definido como uma postura docente de autocrítica.

Por fim, o último elemento: **comunicabilidade e circulação**. Essa dimensão refere-se à troca de experiências entre os pares. Dessa forma, a autora afirma que o conhecimento tácito que integra o conhecimento docente, deve passar pela referida meta-análise, sendo desconstruído, desocultado e articulado para que se transforme em um saber sistemático, passível de comunicação, circulação e discussão na comunidade de pares. Sem isso, esse conhecimento torna-se diminuto.

A partir dessas considerações, foi possível observar que a ação docente, a ação de ensinar é fundada num domínio seguro do saber, que emerge de saberes formais e do saber experiencial. Assim, diante de cada situação em sala de aula, os (as) professores (as) precisam mobilizar todo tipo de saber prévio que possuem para “transformá-lo em fundamento do agir transformado, que é o ato de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Os elementos apresentados, a natureza compósita, a capacidade analítica, a natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise e a comunicabilidade e circulação, são representativos de uma ação docente crítica, reflexiva, comprometida e dotada de autonomia. Transformar o conteúdo científico em um saber contextualizado e mobilizar o conhecimento articulando-o a outros elementos, requer uma ação fundamentada na dimensão técnica e estética como destacou Rios (2003). Questionar a própria prática, refletir sobre ela e autoavaliar-se (meta-análise), compartilhar o conhecimento com os pares a fim de enriquecer a ação em sala de aula, são elementos que decorrem de uma dimensão ética, que revelam um comprometimento profissional para o aperfeiçoamento da ação docente, da boa qualidade da educação.

Em suma, a ação docente, é dotada de especificidade e tem a função de ensinar, e se for uma ação competente, de boa qualidade, pode contribuir para uma educação humanizadora, para que os (as) estudantes sejam sujeitos (as) ativos na sociedade, conscientes de sua capacidade de mudá-la, por isso também, pode contribuir para uma educação transformadora.

Em face disso, ressaltamos que é por meio do gesto de ensinar, “na relação com os alunos”, que o (a) professor (a) realiza o “[...] exercício de mediação, o encontro com a realidade [...]”, sendo ele (a), o/a responsável pela mediação entre o (a) aluno (a) e o conhecimento (RIOS, 2001, p. 52). Basso, salienta que é o (a) professor (a) que possibilita aos alunos e alunas o “[...] acesso ao que não é reiterativo na vida social”, e que todas “As ocorrências em sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação” (BASSO, 1998, p. 5).

Destarte, tais exposições denotam que a ação docente é fundamental para a formação cultural e política dos estudantes dos indivíduos. No entanto, ao tomarmos como referência a análise realizada no capítulo anterior, no qual evidenciamos a precarização da escola pública, pudemos observar que ela está estruturada na lógica do capital, com vias a contribuir para a manutenção das desigualdades. Situação essa que evidencia a relevância do trabalho docente para a formação dos (as) filhos (as) da classe trabalhadora. Por isso, Fernandes (1989) destaca que diante dessa sociedade, é necessário que o (a) professor (a) tenha em si a figura forte de cidadão, para não se tornar mero instrumento de manipulação e contribuir para a formação de uma cidadania crítica. Ora, formar um cidadão crítico significa ensinar a ler o mundo, a intervir sobre a realidade como nos mostra Rios (2001).

Assim, tomando as considerações de Roldão (2007), sobre os elementos geradores da especificidade docente, ao contextualizar o conteúdo e mobilizá-lo para a ação de ensinar, o (a) professor (a) precisa conhecer a realidade do (a) estudante. Portanto, a ação docente deve levar em conta as condições em que seus alunos e alunas vivem, não ignorando a pessoa dos (as) estudantes, pois se assim o fizer, como formará cidadãos e cidadãs críticos (as) se ele (a) mesmo (a) não tiver uma postura crítica diante dessa realidade? Desse modo,

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 2019, p.82).

Neste sentido, Rios (2001, p. 108) salienta que a dimensão ética é a dimensão fundante da competência, “porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos”, ou seja, reconhecer a realidade do (a) estudante e

considerá-la em sua ação docente, não fechando os olhos para essa realidade. É imprescindível que ele (a) tenha uma postura crítica diante dessa realidade da educação pública, da sociedade, para que organize e desenvolva uma prática que vá além da sala de aula.

Sobre isso, Giroux (1997) afirma que os (as) professores (as) devem se posicionar criticamente sobre a realidade, atuando como intelectuais transformadores para educar os (as) estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, pois a escola não é um espaço neutro, mas determinado pelas imposições capitalistas. Para isso precisam tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Para o autor, tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização na esfera política, tendo consciência de que ela representa uma luta entre as relações de poder. Tornar o político mais pedagógico, significa desenvolver uma pedagogia que evidencie os problemas sociais, que trate os estudantes como agentes críticos, promovendo uma linguagem da possibilidade de mudança. Portanto, é necessário que o (a) professor tenha consciência de que educar é um ato político, e que o espaço escolar pode ser um espaço de luta contra a educação mercantilizada, contra a desumanização.

Porém, a ação docente se desenvolve em um espaço já organizado, dentro de um sistema de ensino, com finalidades já determinadas. Desse modo, o desenvolvimento de uma educação da melhor qualidade, que propicie uma formação crítica, humanizadora e transformadora, não depende apenas do (a) docente. As condições para que isso ocorra “não se encontram apenas no docente, mas também no contexto em que ele desenvolve seu trabalho” (RIOS, 2001, p. 132). Portanto, precisamos considerar as condições objetivas e subjetivas nas quais os (as) docentes realizam o seu trabalho.

Em face disso, devido à sua especificidade, à sua relevância para a formação e desenvolvimento humano, as reformas educacionais têm procurado cercear a ação docente, na tentativa de minimizar sua autonomia e subjetividade, pois o (a) professor (a) é o (a) responsável final pela execução das novas políticas educacionais implantadas, é por meio de sua ação que elas podem ser efetivadas em sala de aula, por isso, controlá-la é pressuposto necessário para a consecução do neotecnismo.

Este controle pode ser percebido ao constataremos uma série de mecanismos que buscam alinhar as ações pedagógicas ao sistema implantado, sendo efetuado por meio de uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial (HYPÓLITO, 2011), como veremos adiante.

4.2 O trabalho docente: da proletarização à alienação, a autonomia perdida

A literatura nos mostra que a obtenção do controle do trabalho docente ocorreu, principalmente, por meio do processo de proletarização (ENGUITA, 1991; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2004; CUNHA, 2013 e SAVIANI, 2015). Enguita (1991, p. 46) define a proletarização como um “processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. Contreras (2002) afirma que a proletarização é um processo de racionalização do trabalho docente que acarretou a perda técnica e ideológica dos/as professores/as sobre seu trabalho. O autor destaca que a perda técnica se refere à privação sobre as formas de realização do seu trabalho, e a ideológica, sobre os propósitos sociais e finalidades aos quais o trabalho se dirige.

Para melhor compreensão do processo de proletarização docente e para entendermos como tem se caracterizado a função docente no atual contexto, faremos uma breve elucidação indicando os aspectos da reforma educacional que culminaram na perda técnica e ideológica do (a) professor (a) sobre seu trabalho, bem como outras consequências decorrentes desse processo.

Tomando como pressuposto a análise do capítulo anterior, percebemos que o atual cenário da educação se encontra atulhado dos ideais neoliberais que introduziram o neotecnismo pedagógico via reforma empresarial com a intencionalidade de alinhar a escola pública à preparação de mão de obra para o mercado. O neotecnismo e seus pressupostos – racionalidade, eficiência e produtividade –, incorporou-se ao trabalho docente, alterando sua função em sala de aula e todo o percurso formativo dos (as) professores (as), transformando-os (as) em executores (as) das políticas implantadas.

Para garantir a eficiência e a produtividade com vias a alcançar a “tal qualidade educacional” (resultados nas avaliações externas), as políticas educacionais, imbricadas pela lógica empresarial, inseriram uma administração pública gerencial, o gerencialismo, que, segundo Ball (2005, p. 544), pode ser definido como “[...] a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, [...]” sendo um meio de introduzir os fundamentos empresariais. Hypólito (2011, p. 66) o define como a “mistura dos preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública”.

A adesão ao modelo gerencialista na administração pública, inseriu em sua organização, as características gerenciais: a racionalidade, a competitividade interna, a responsabilização, o controle, a avaliação pelos resultados e “uma série de outros mecanismos que gradativamente foram implementados no intuito de que os “serviços” oferecidos pela máquina pública se tornassem permeados pela mesma eficiência e eficácia da iniciativa privada” (RODRIGUES, 2020, p. 86). Desse modo, entendemos que a organização do sistema educativo brasileiro pode ser resumida da seguinte forma: uma administração “pública” gerencial, com vias a efetivação de uma educação tecnicista para atender as necessidades mercadológicas, sendo estruturada e implementada por meio da reforma empresarial.

Toda essa estrutura estabelecida se assenta na descentralização do poder do Estado, direcionando as ações que, antes por ele promovidas, passaram a ser de responsabilidade das instituições não estatais (RODRIGUES, 2020) e das instituições escolares. Esse deslocamento do poder do centro para as “pontas”, considerado pelo empresariado como critério de boa gestão, denomina-se responsabilização verticalizada-accountability (HYPOLITO, 2011; FREITAS, 2018; RODRIGUES, 2020).

Nesse modelo de gestão, as instituições escolares e os (as) professores (as) passam a assumir a responsabilidade pelos resultados, uma responsabilidade que remete à obrigação de prestar contas pelo trabalho desenvolvido, transferindo para a escola uma suposta autonomia. Assim, ela passa a ser responsável pelos próprios resultados e não o Estado. Essa descentralização do poder, gerou a necessidade de:

[...] introduzir um mecanismo que cimentasse e oferecesse coesão aos mais variados fragmentos institucionais. Essa foi uma das atribuições do gerencialismo, legitimando um modo padronizado de operar a partir da inserção de variadas **formas de regulação do trabalho**. (RODRIGUES, 2020, p. 85, grifo nosso).

O gerencialismo via responsabilização, introduziu formas de regulação do trabalho docente para garantir que todos os fragmentos institucionais (as escolas), seguissem o padrão estabelecido. Esta regulação do trabalho docente é evidenciada ao observarmos o alinhamento do sistema educacional às políticas de responsabilização. Como exemplo, temos a BNCC, que baliza a construção dos currículos escolares, determinando o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (competências gerais), estabelecendo um padrão. Tais conteúdos curriculares são requisitos fundamentais para que os/as alunos/as realizem as avaliações externas padronizadas, verificando se o que foi

determinado foi ensinado ou não, colocando os (as) professores (as) em um sistema fechado de ensino. Portanto, se o (a) aluno (a) não atendeu as expectativas das avaliações externas, subtende-se que, os (as) professores (as) não cumpriram os conteúdos do currículo.

No estado de São Paulo, lócus dessa pesquisa, podemos identificar dois sistemas de avaliação externa que fazem parte da responsabilização verticalizada: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).

A AAP, alinhada às habilidades exigidas no SARESP, é aplicada duas vezes ao ano para os alunos e alunas a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, visa “[...] produzir orientações aos educadores e desenvolver ações que atuem nas dificuldades dos alunos” (SÃO PAULO, 2021). A partir dos resultados obtidos, os professores e professoras são orientados a identificar as habilidades em que os (as) alunos (as) apresentaram maior defasagem de aprendizagem e priorizá-las em suas aulas para o seu desenvolvimento. Desse modo, os (as) professores (as) devem planejar suas aulas tendo como referência as habilidades requeridas na avaliação.

O Saresp, promovido para alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, é utilizado para compor, a partir de seus resultados, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Aplicado uma vez ao ano, no final do 4º bimestre, este sistema de avaliação “fornece indicadores de extrema relevância para subsidiar o **monitoramento** das políticas públicas de educação”, sendo “um importante instrumento de definição de política educacional que, no decorrer de suas edições, passou por transformações e aprimoramento sempre em consonância com as exigências da Gestão Pública” (SÃO PAULO, 2021, grifo nosso). Dessa forma, o SARESP é o instrumento usado para monitorar e diagnosticar o desenvolvimento das políticas implantadas, das habilidades requeridas no currículo e um dos elementos usados para calcular o pagamento da Bonificação por Resultado.

A Bonificação por Resultado, conhecida como “bônus”, instituída por meio da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, é paga ao/à servidor/a público/a, de acordo com o cumprimento das metas fixadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Seduc. Para o pagamento da bonificação considera-se: as metas, que sinalizam os valores a serem alcançados em cada indicador; o percentual calculado entre o que foi atingido pela escola e servidores e a meta fixada pela Seduc; e a frequência do/a servidor/a, computados pelos dias de efetivo exercício.

A bonificação é paga a partir do desempenho dos estudantes no Saresp, ou seja, quando se atinge as metas ou quando se evolui em relação a meta anterior, como uma forma de “premiação aos melhores”. Em face disso, na expectativa de receber a bonificação, os (as) docentes buscam se adequar às exigências para alcançar as metas, seguindo metodicamente o currículo, com ênfase nas habilidades identificadas pela AAP e preparando (treinando) os alunos e alunas para a realização do Saresp.

O Saresp e a bonificação por resultados são utilizados como instrumentos de pressão sobre as escolas, gerando a referida responsabilização verticalizada. A divulgação dos resultados dessa avaliação gera uma espécie de ranking que impõe uma pressão social para que se alcancem as metas definidas, incitando as escolas a tomarem medidas para melhorar os índices, inculcando nos servidores e nas servidoras a cultura da meritocracia, onde todos e todas procurarão se engajar para atingir a meta esperada. Toda essa pressão/responsabilização recai, principalmente, sobre o/a professor/a, o/a responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

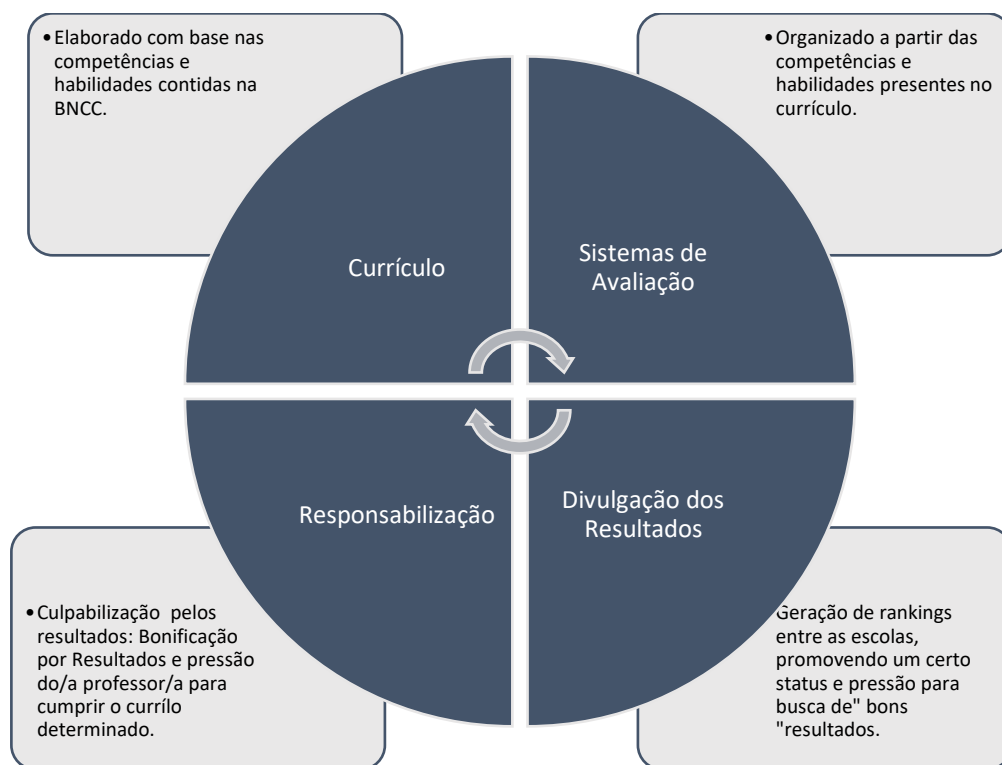
É notória a ênfase que as escolas dão aos resultados obtidos, quando se atinge as metas ou quando elas são superadas, comemora-se e divulga-se exitosamente. Assim, o alcance das metas é concebido como qualidade educacional (qualidade que, como já afirmamos, refere-se à qualidade total, embasada na lógica do mercado). Portanto, se professores (as) se sentem responsabilizados/as quando os índices são atingidos, podemos afirmar que também o sentem quando não são, promovendo a culpabilização, o mal-estar docente, a concorrência entre as escolas e o sentimento de injustiça, pois algumas escolas receberão e outras não.

Desse modo, “a AAP e o Saresp direcionam e potencializam os demais elementos, ou seja, o Caderno do Professor, as competências e habilidades e o currículo, fazendo com que sua utilização seja recorrente e incorporada ao planejamento e às demais atividades” (RODRIGUES, 2020, p. 189). O foco passa a ser o resultado das avaliações, configurando-se como instrumento de controle do trabalho pedagógico.

Diante desse contexto, constata-se que os/as professores/as se encontram num ciclo de pressão para obtenção de resultados, como se estivessem “ensinando numa caixa fechada”, em uma “camisa de força” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 52), sendo considerados “os principais responsáveis pelo desempenho dos/as alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2005, p. 768-769).

Para melhor entendimento desse sistema que consideramos engessar o trabalho docente, elaboramos um esquema (Figura 1), a seguir:

Figura 1 – Ciclo de controle do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Desse modo, os (as) professores (as), responsáveis pela formação dos (as) estudantes, são persuadidos a adaptarem “[...] sua conduta, seu comportamento dentro da sala de aula, adequando o desenvolvimento de sua prática pedagógica aos objetivos propostos pelas reformas” (RODRIGUES, 2020, p. 123). Assim, acabam solidificando o sistema padronizado, tornando-os reféns desse sistema, inseridos no que Ball (2005) denomina de performatividade.

Ball (2005, 543) define a performatividade como um “[...] método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.” Os indivíduos procuram se comportar de modo que atinjam o desempenho esperado pelo sistema. Portanto,

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Destarte, podemos afirmar que o ciclo de controle do trabalho docente produz a performatividade, a padronização da ação pedagógica, tornando-a como algo a ser “[...] comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos” (GIROUX, 1997, p. 3), minimizando os espaços de autonomia docente.

Nesse contexto, os professores e as professoras passam a ter a função de executar tarefas, sendo alijados/as do controle sobre as formas de realização e dos momentos de definir as finalidades de seu trabalho, tornando a ação docente instrumental e tecnocrática, reduzindo-os/as ao status de técnicos especializados, “cuja a função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p. 2). Assim, o gerencialismo imposto colocou sobre a ação docente um neotecnicismo pedagógico, transformando o (a) professor (a) em artífices de uma pedagogia predeterminada, levando o trabalho docente a um processo de proletarização, como já mencionado, e, por conseguinte, de desqualificação, devido ao esvaziamento de sua condição intelectual (CUNHA, 2013).

Segundo Oliveira (2007) a desqualificação caracteriza-se pela perda ou transferência de conhecimentos e saberes necessários para a realização do trabalho, acarretando a perda da autonomia e controle sobre seu planejamento e realização. Tais características podem ser identificadas na pesquisa de Rodrigues (2020), sobre as repercussões do gerencialismo e da responsabilização para o trabalho docente no sistema público estadual paulista. O autor constatou que,

[...] o trabalho dos professores é suscetível a um processo de alinhamento a partir de determinadas habilidades, de modo que, qualquer que seja a disciplina, as habilidades apontadas tanto pela AAP como as requeridas pelo Saresp **tornam-se o principal fio condutor no direcionamento das ações docentes**, reduzindo, portanto, a margem de liberdade e criação típicas do trabalho docente [...] (RODRIGUES, 2020, p. 118, grifo nosso).

Nesse sentido, o/a professor/a têm sua função reduzida ao cumprimento de metas e desenvolvimento de habilidades exigidas nas avaliações externas, tornando-se consumidor/a de pacotes curriculares impostos, sendo privado de planejar os conteúdos, métodos e objetivos de suas aulas, sofrendo a perda técnica e ideológica sobre seu trabalho. A ação pedagógica em sala de aula acaba sendo reduzida à tarefa de implementação, os/as professores/as são “pensados/as” como técnicos/as em pedagogia,

reduzindo sua capacidade crítica e reflexiva (GIROUX, 1997; HYPOLITO; VIEIRA, 2002; BALL, 2005; CUNHA, 2013), ou seja, submetidos à alienação.

Desse modo, por meio da falácia da meritocracia, o mercado regula as relações sociais, gerando competitividade e a performatividade, desenvolvendo a cultura do pagamento por desempenho, difundindo a crença de que, ao premiar os indivíduos, evita-se a comodidade e busca-se a qualidade. Através desse discurso, muitos/as docentes são seduzidos e engajam-se, de boa vontade, para alcançar a tal qualidade educacional, tendo sua “subjetividade conformada a uma autonomia que, de antemão, não pode romper com a forma e o conteúdo do trabalho e da administração previamente determinadas” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 278).

Alheios (as) a tal contexto, sem uma formação crítica devido à cursos de formação inicial aligeirados, muitos realizados na modalidade Ead (Educação a distância) e inseridos nesta realidade precária do sistema educacional, muitos (as) professores (as) acabam aderindo a essas políticas sem questionar, na crença de estarem ajudando seus alunos e colaborando com uma educação de qualidade, porém, estão apenas cumprindo a função de dominação, sendo explorados para explorar, dominados para dominar (SAVIANI, 2018), vítimas do sistema.

Considerando as repercussões do gerencialismo via responsabilização sobre o trabalho docente, - proletarização, performatividade, desqualificação e alienação – observamos que este foi reestruturado dando lugar a uma nova organização escolar, lançando sobre os/as docentes novos desafios a serem enfrentados na luta por melhores condições de trabalho, pois as reformas acrescentaram funções e imposições, mas não alteraram o salário, o plano de carreira e as condições físicas das escolas. Diante disso, os (as) professores (as) também sofrem a precarização de seu trabalho, como veremos no tópico a seguir.

4.3 A precarização do trabalho docente

Partindo do pressuposto de que a precarização do trabalho docente decorre das péssimas condições na qual este se encontra, acreditamos ser necessário discorrermos sobre o que entendemos por condições de trabalho.

Oliveira (2010) afirma que a “noção de condições de trabalho docente designa um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de

realização das atividades e outros tipos de apoio necessários [...]”. Porém, a autora também destaca que, as condições de trabalho não se restringem apenas ao local de trabalho, mas envolve também, as relações de emprego ou condições de emprego, referindo-se às formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Diante disso, a precarização do trabalho docente ocorre quando as condições em que os professores e professoras exercem suas atividades, os expõe a riscos de segurança e adoecimento (OLIVEIRA, 2004, 2005, 2021).

Tal situação é evidenciada, ao observarmos as péssimas condições físicas das escolas públicas, com poucos ou sem recursos, falta de materiais didáticos adequados e sem infraestrutura adequada. No referente às condições de emprego, os (as) professores (as) vivenciam o

[...] aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial [...], a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Hypolito (2011) ainda ressalta que as contratações temporárias são mais flexíveis, precárias e anulam os direitos e as vantagens de carreira. Grund e Parente (2018), ao pesquisarem sobre a contratação temporária de professores e professoras da rede estadual paulista, constataram que tal situação submete os (as) professores (as) à supressão de direitos no plano de carreira e benefícios sociais, como: adicional por tempo de serviço; evolução funcional; licença-prêmio; afastamento para tratar de interesses próprios etc.

Segundo Barbosa e Jacomini (2018), na rede pública paulista, até o ano de 2018, os (as) professores (as) contratados (as) somavam 36% do total de professores (as), sendo apenas 63% efetivos (as). Ao analisarmos o artigo 5º, inciso V, da Constituição Federal que estabelece a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988), percebemos que este percentual de contratos, é consideravelmente alto. Tal situação também se encontra em desacordo com a primeira estratégia da meta 18 do PNE, que prevê que as redes públicas de educação básica apresentassem, no mínimo, 90% de seus docentes em cargos efetivos até o ano de 2017 (BRASIL, 2014).

Assim, como afirmam Barbosa e Jacomini (2018, p. 08), a admissão de professores (as) em caráter temporário, possibilitou a redução de gastos com a educação, “[...] dispensando-os quando houver redução do número de turmas ou salas, configurando um processo de precarização das condições de trabalho docente.”

Submetidos (as) às mesmas funções, às mesmas exigências e situados (as) na mesma rede de ensino, a presença desse grupo de professores (as) evidencia a precarização da rede pública paulista e seu enquadramento ao setor empresarial, deixando-os sem vínculo empregatício e acentuando as desigualdades internas à categoria docente.

Em face disso, observamos que a nova forma de organização do trabalho, o toyotismo, também ganhou espaço na organização do trabalho docente, dando lugar à flexibilização ao invés da produção em série e rígida divisão de tarefas, como vigorava no fordismo. A nova organização “vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização, “permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Portanto, a flexibilização está relacionada ao afrouxamento dos direitos trabalhistas e ao aumento de tarefas e requisitos exigidos. Novas exigências são requeridas dos/as docentes, como: dominar novos saberes e pedagogias, apresentadas como inovação, como a pedagogia de projetos e as metodologias ativas; participar da elaboração do projeto pedagógico e da gestão das escolas; acompanhar o desenvolvimento dos alunos e alunas em salas de aulas superlotadas, preparando materiais de acordo com as necessidades individuais; atuar muitas vezes, como “agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), principalmente na escola pública, que atende os coletivos sociais ameaçados.

Oliveira (2017) afirma que tais responsabilidades e novas funções, retirou dos (as) professores (as) “o tempo de iniciar (preparar), executar e concluir (avaliar) o processo de trabalho pedagógico” dentro da escola. Desse modo, “Preparar e avaliar passam a constituir algo particular, privado, feito em casa, como se fosse uma atividade extra [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 16). O que fere a Lei Federal nº 11.738, de 2008 (Lei do Piso), que estabelece que a jornada de trabalho docente se limitaria a 2/3 da carga horária para o desenvolvimento de atividades em sala de aula e 1/3 para o planejamento, avaliação e estudo fora da sala de aula. Porém, o que vigora na rede paulista é que 1/6 da carga horária está destinado aos trabalhos extraclasse.

Não podemos ainda nos esquecer da questão salarial. A Lei do Piso, supracitada, também definiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), ou seja, um valor mínimo a ser pago aos profissionais da educação em todo o território nacional. Porém, “A evolução dos vencimentos corrigidos ao longo do período de 1995 a 2018 mostra que os vencimentos iniciais do PEB II tiveram um acréscimo de 226,8%, já a inflação registrada no período foi de 322,3%” (BARBOSA; JACOMINI, 2022, p. 10), resultando na diminuição do poder aquisitivo em um dos estados com maior custo de vida. Salientamos também que em 2020 o vencimento do PEB II passou a estar abaixo do mínimo exigido por essa Lei. “Destaca-se, ainda, que a formação exigida para esse profissional na rede estadual paulista é de educação superior, ao passo que o piso se refere a profissionais com formação em Ensino Médio, o que torna mais grave [...]” a situação (BARBOSA; JACOMINI, 2022, p. 10).

A baixa remuneração leva os (as) professores (as) a ampliarem sua jornada de trabalho, buscando outros meios para aumentar a renda, como: aulas em escolas particulares, na rede municipal de ensino, ou até obter dois cargos na rede paulista e também outros tipos de serviços fora da educação. Isso tem se tornado tão comum que, ser professor da rede pública paulista, significa muitas vezes, ter “um bico”, um emprego a mais, dada as péssimas condições de trabalho e a questão salarial. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 03), ao investigar as condições do trabalho docente na rede estadual paulista, constatou que, devido à baixa remuneração, a maior parte dos professores e professoras “trabalha em mais de uma escola e estende a jornada de trabalho ao universo privado da casa.” Muitos docentes que haviam diminuído sua carga horária na rede pública paulista, o fizeram “[...] devido à outras oportunidades profissionais com melhor remuneração, não significando diminuição do tempo de trabalho desses sujeitos.”

Este aumento na carga de trabalho para compensar a questão salarial, somada à novas imposições e tarefas, levou os (as) professores (as) à intensificação de seu trabalho, com jornadas estafantes para tentar obter uma sobrevivência digna. Esta condição compromete a qualidade do trabalho docente, já que para exercê-lo, necessita-se de tempo extraclasse para planejar e avaliar. Assim, cansados e abarrotados de serviços, os (as) professores (as) tornam-se ainda mais dependentes dos pacotes curriculares, tendo sua criatividade e criticidade minadas, reduzindo a existência de posturas autônomas e independentes.

Esta conjuntura reduz a atratividade do trabalho docente, resultando, muitas vezes, no abandono da profissão. Nesse sentido, Barbosa e Jacomini (2022), identificaram que na rede paulista,

A média de exonerações entre 1997 e 2018 foi de 2.030 ao ano, portanto, superior a dez solicitações por dia letivo. Constatase o crescimento do abandono da docência na rede, cuja média, entre 1997 e 2007, foi de 1.269 exonerações/ano, praticamente dobrando de 2008 a 2018, quando atinge 2.846 por ano (BARBOSA, JACOMINI, 2022, p. 11).

Vale ressaltar que, além desses percalços, o trabalho docente é exercido diretamente no contato com seres humanos, e que, tratando-se da escola pública, nos deparamos com um grupo social mais vulnerável, submetidos com maior intensidade, às mazelas da sociedade. Desse modo, os (as) professores (as) ainda se deparam com situações de violência, drogadição, problemas familiares e questões sociais inerentes à realidade social dos educandos, exigindo dos (as) professores (as) maior disposição física e psicológica para enfrentar tais situações.

A apresentação deste cenário nos permite observar a imensa sobrecarga mental, emocional e física que este profissional é submetido diariamente. Frente a isso, Hypólito (2011, p. 70) afirma que a precarização do trabalho docente está associada “[...] com as formas de intensificação do trabalho [...]”, pois esta última, está “[...] diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho.”

Pressionados a responder as novas exigências pedagógicas e administrativas, a atingir as metas estabelecidas, a cumprir as habilidades a serem exigidas nas avaliações, e lidar com o reflexo dos problemas sociais em sala de aula, os (as) professores (as) vivenciam uma sensação “[...] de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140), o que gera, uma sensação de incapacidade, como se não soubesse mais realizar seu ofício, provocando a perda da identidade profissional. Assim, “[...] o desânimo, a impotência, o cansaço e a doença emergem [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 03).

Rodrigues (2020, p. 212), ao analisar as entrevistas realizadas em sua pesquisa, revela que as políticas gerencialistas colaboram para o aumento da precarização do trabalho docente, ficando evidente, o “desânimo, absenteísmo, rebaixamento da qualidade da aula, desinteresse pela profissão, desmotivação e a busca por outras ocupações”, provocando também estresse, preocupação e ansiedade. Sobre tais políticas,

Hypolito (2011, p. 72) também afirma que toda essa responsabilização e culpabilização docente, “provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação [...]”.

O fato é que as reformas realizadas tornaram “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.” (OLIVERA, 2004, p. 1140), gerando exigências que excedem a capacidade de resposta pelos/as docentes, acarretando o adoecimento e mal-estar. Portanto, a precarização das condições de trabalho, a proletarianização, desqualificação e alienação, têm exposto os/as professores/as a riscos de segurança e adoecimento.

Postas tais considerações, podemos afirmar que ser professor (a), tornar-se professor (a) e persistir sendo professor (a) é sinônimo de luta. E se, “tentativas existem de enfraquecimento e desmobilização, há a possibilidade de resistência, que sempre se faz presente quando o que se está em tela é o trabalho humano” (BARBOSA; JACOMINI, 2022, p. 15).

Nessa direção, no próximo capítulo abordaremos sobre as possibilidades de resistência frente a esse contexto, sobre a esperança de que a mudança é possível. Esperança esta que cria possibilidades, que movimenta o motor da história, que se materializa na resistência para uma educação humanizadora e transformadora.

5 A RESISTÊNCIA POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam.

(FREIRE, 1987)

En un mundo en que la educación crítica está abajo ataques sistemáticos, por parte de los gobiernos de visión neoliberal que colocan el énfasis en el trabajo de gestión educativa, resistir se hace necesario.

(SOUZA; GAVIRIA; SOUZA, 2018)

No decorrer do presente trabalho, discorremos sobre a relevância da escola pública para a classe trabalhadora e verificamos que ao longo de sua história, ela tem servido aos interesses da classe dominante, reproduzindo a estrutura da sociedade capitalista. Posteriormente, dissertamos sobre a situação do trabalho docente, buscando compreender a função que os professores e professoras têm assumido diante do atual contexto educacional, onde foi possível observar a introdução de mecanismos gerenciadores para controlar o trabalho docente a fim de minimizar sua subjetividade e autonomia para manter a escola pública alinhada aos interesses do mercado.

Tais considerações podem, por vezes, denotar uma visão pessimista, como se a classe dominante, as forças do capital, fossem insuperáveis. Porém, neste capítulo, pretendemos dissertar sobre o outro “lado da moeda”, de que a escola não cumpre pura e simplesmente, o papel almejado pelas elites, mas é “um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente” (GADOTTI, 2003, p. 63), é o lugar onde a classe trabalhadora pode lutar pelos seus interesses.

Nosso posicionamento na presente pesquisa é o que defende e acredita que todas as relações que movem a sociedade são contraditórias, de dominação e resistência, e que é por meio dessas contradições, dos (as) teimosos (as) que não se cansaram e não se cansam de contestar o sistema, de lutar pelos direitos da classe trabalhadora, que a história pode ser modificada. Por isso, as palavras de Freire (1987) deram início a este capítulo, pois não basta apenas nos reconhecermos como e com a classe dominada, mas, sobretudo, devemos lutar com ela.

Nesse sentido, “a escola é uma esfera que deve ser seriamente considerada como um local para se criar um discurso crítico em torno das fórmulas que uma sociedade democrática poderia tomar e das forças socioeconômicas que impedem formas de emergir” (GIROUX, 1986, p. 157).

Assim, nesse capítulo, dissertaremos sobre as possibilidades e a necessidade de atitudes de resistência no atual contexto educacional a partir da perspectiva teórica que envolve este conceito para melhor entendê-lo.

5.1 O construto teórico da resistência

A resistência que iremos conceituar e investigar não se trata apenas de reações de grupos, greves ou movimentos sociais ligados à gênero, classe, etnia etc. Tais movimentos são de suma importância e necessários para a mobilização da sociedade, pois representam a luta da classe trabalhadora pelo direito a assumir o seu lugar na história, gerando transformações que repercutem no espaço escolar. Porém, essa luta também ocorre nos pequenos espaços, onde todas as políticas públicas educacionais focalizam, a sala de aula. Desse modo, a resistência que pretendemos abordar consiste em investigar práticas pedagógicas com um potencial transformador. Trata-se de identificar ações docentes em sala de aula que, mesmo inseridas na realidade neoliberal, buscam romper com o sistema, sendo representativas das forças de luta, da contradição, da negação ao conformismo, tendo um potencial de ruptura com a realidade imposta, uma resistência que se materializa na ação pedagógica em busca de uma educação humanizadora e transformadora, frente aos pressupostos tecnicistas impostos pelo capital.

Segundo Guareschi (2002), em seu estudo sobre a teoria da resistência, o conceito de resistência ganha destaque no final da década de 1970 e meados da de 1980, sendo discutido e evidenciado nos trabalhos de Willis (1977), Apple (1982), Giroux (1981, 1983 e 1983), Aggleton e Whitty (1985), Aggleton (1987) e Fernandes (1988), havendo sido necessário um longo caminho de enfrentamento e debate sobre teorias que concebiam a escola como simples reflexo do capital.

A teoria da resistência emerge das críticas feitas às teorias tradicionais e às teorias da reprodução. As teorias tradicionais porque concebiam a escola como instituição neutra, independente das forças externas, e as teorias da reprodução porque viam a escola como simples reprodutora da ordem vigente, apenas como um lugar que perpetua a ideologia da classe dominante e não da classe trabalhadora. Destarte, Giroux (1986)

afirma que, por se recusarem em aceitar as teorias tradicionais, as teorias da reprodução, apesar de suas limitações, deixaram grandes contribuições aos teóricos da resistência, pois reconheceram que as escolas são espaços onde a classe dominante estabelece sua cultura e ideologia. Nessa classificação, podemos destacar as Teorias da Reprodução Social e Teorias da Reprodução Cultural.

Giroux (1986) em seu estudo sobre as teorias críticas, afirma que entre os teóricos que se destacaram na Teoria da Reprodução Social, podemos identificar Althusser (1971) e Bowles e Gintis (1976). Segundo Giroux (1986), Althusser (1971) defende que para a perpetuação do sistema capitalista, a classe dominante faz uso da força e da ideologia a partir de 3 elementos interrelacionados: “1) a produção de valores que apoiam as relações de produção; 2) o uso da força e da ideologia para sustentar as classes dominantes em todas as esferas importantes de controle; e 3) a produção do conhecimento e as habilidades relevantes para formas específicas de trabalho” (GIROUX, 1986, p. 110). Instituído-se por meio desses elementos, o referido autor também afirma que, os princípios da sociedade capitalista também se instauram por meio de *aparelhos repressivos do estado* - que governam por meio da força, como: o exército, a política e as prisões - e do *aparelho ideológico do estado* - que se impõe por meio do consentimento, como: as famílias, os meios de comunicação e as escolas (GIROUX, 1986).

Dessa forma, Althusser reconhece a escola como espaço de formação para o mercado, para inculcar a “subjugação ideológica a fim de reproduzir a força de trabalho” (GUARESCHI, 2002, p. 45), porém não reconhece que a escola também tem a capacidade de desafiar a ordem existente, eliminando a capacidade de ação/reação dos seres humanos.

Bowles e Gintis (1976), de acordo com Giroux (1986), partem do mesmo pressuposto de Althusser, em relação ao papel da escola na sociedade capitalista, porém, dão maior ênfase à ideia de que a escola assume a função de reproduzir a força de trabalho através da seleção e treinamento de habilidades técnicas e cognitivas essenciais para atuação no trabalho. Nessa direção, Bowles e Gintis (1976) afirmam, por meio daquilo que denominam como *princípio por correspondência*, que as atitudes e habilidades necessárias para a aceitação do sistema capitalista, são inculcados nos alunos e alunas através das relações sociais em sala de aula, portanto, o *princípio por correspondência* “[...] postula que os padrões hierarquicamente estruturados de valores, normas e habilidades que caracterizam a força de trabalho e a dinâmica da interação de classes sob

o capitalismo são refletidos na dinâmica social do encontro diário de sala de aula” (GIROUX, 1986, p. 116).

A partir das análises de Giroux (1986) e Guareschi (2002), podemos observar que, tanto Althusser (1971) quanto Bowles e Gintis (1976) apresentam uma visão homogênea da classe trabalhadora, como se ela fosse passivamente moldada pela lógica dominante, negando as possibilidades da ação humana, das contradições, desconsiderando que a dominação nunca ocorre plenamente, ou de forma unilateral, por isso, são denominadas como teorias da reprodução social.

Outra perspectiva que se insere no campo das teorias da reprodução, são as Teorias da Reprodução Cultural, que partem dos mesmos princípios que Althusser, Bowles e Gintis. No entanto, vão além da visão de que a escola reproduz totalmente a estrutura social, pois evidenciam também o papel da cultura como mecanismo de reprodução da sociedade. Entre os principais teóricos desta perspectiva, Giroux (1986) destaca: Boudieu e Passeron (1977) e Bernstein (1977).

Para Giroux (1986), Bordieu e Passeron (1977) apontam que o controle sobre a classe trabalhadora não ocorre como simples reflexo do poder econômico impondo-se coercivamente, mas é instituído pelo que os autores denominam de “violência simbólica”, impondo-se de forma sutil, “via produção e distribuição de uma cultura dominante que tacitamente confirma o que significa ser educado” (GIROUX, 1986, p. 121). Bordieu e Passeron (1977) reconhecem que a escola é detentora de uma certa autonomia relativa, porém a classe dominante busca ocultá-la por meio da violência simbólica, tornando a cultura um “elo de mediação entre a classe dominante e a vida cotidiana” (GUARESCHI, 2002, p. 47).

Ao afirmarem que o controle da classe trabalhadora ocorre por meio da cultura, Bordieu e Passeron (1977) também desenvolveram os conceitos de *capital cultural* e *habitus*. O primeiro refere-se aos conjuntos de competências linguísticas e culturais que os sujeitos herdaram devido aos limites de suas classes e de suas famílias, e o segundo, as “competências internalizadas e conjuntos de necessidades estruturadas” que “representa o elo mediador entre estruturas, prática social e reprodução” (GIROUX, 1986, p. 123). A partir disso, os autores apontam que as escolas legitimam o poder dominante por meio da aceitação de certos valores sociais – *habitus* –, concebidos como “status” e como capital cultural mais valorizado, os quais são rotulados pela própria classe dominante. “Por exemplo, estudantes cujas famílias têm uma conexão tênue com formas de capital cultural

altamente valorizadas pela sociedade dominante estão decididamente em desvantagem” (GIROUX, 1986, p. 123).

A análise de Bordieu e Passeron trouxeram grandes contribuições para a construção de uma teoria crítica da resistência, pois desvelou como a cultura dominante é produzida nas escolas e “por que os dominados tomam parte de sua própria opressão” (GIROUX, 1986, p. 124). Porém, mesmo com tais avanços, os autores delimitam a dominação cultural como um processo unilateral, desconsiderando os conhecimentos e a cultura da classe trabalhadora, e que estas podem suscitar práticas sociais contra-ideológicas.

Já, a análise de Bernstein (1977) resultou na criação de uma *teoria da transmissão cultural*. Por meio dela, o autor buscou assinalar como o currículo, a pedagogia e a avaliação exprimem mensagens que se tornam meio de controle social. Para ele, as escolas encarnam o papel de moldar a identidade e a experiência dos indivíduos por meio de um código educacional. O código educacional evidencia as formas pelas quais o poder é mediado em todos os âmbitos da experiência escolar, sendo conectado aos conceitos de classificação e estruturação.

A classificação seria a forma como se desenvolvem a relação entre diferentes categorias e conteúdos, podendo ocorrer de maneira forte ou fraca. Já a estruturação, corresponde ao modo como o controle e o poder medeiam a relação entre professores (as) e alunos (as). Por exemplo, um código educacional, “caracterizado por classificação e estruturação fracas, representa um currículo no qual as matérias (disciplinas) se tornam mais integradas e as relações de autoridade professor/aluno são mais negociáveis e abertas à modificação” (GIROUX, 1986, p. 133). Portanto, quando o contrário ocorre – código educacional com classificação e estruturação fortes -, desenvolve-se um código educacional idealizado pela classe dominante, obtendo maior controle dos indivíduos.

A análise de Bernstein (1977) apresentou contribuições por denotar como os princípios de “controle social são codificados nos mecanismos estruturadores que moldam as mensagens entranhadas nas escolas” (GIROUX, 1986, p. 133), e, apesar de reconhecer que muitas vezes esse controle pode ser amenizado pela mediação dos (as) professores (as), não analisa o modo como estudantes e professores (as) interpretam estes códigos. Assim como Bordieu e Passeron, Bernstein (1977) também não aborda as noções de resistência, contestação e luta contra- hegemônica.

Giroux (1986) nos assevera que a Teoria da Resistência nasce da crítica à essa visão determinista da escola concebida pelas teorias da reprodução, reconhecendo que

tais teorias foram necessárias para se compreender como o poder da classe dominante se insere no meio escolar. Destarte, o pressuposto da Teoria da Resistência se fundamenta na ideia de que as escolas estão situadas numa rede mais abrangente de relações sociais, sendo palco de pluralidades contraditórias – de gênero, etnia e classes –, o que possibilita a criação de espaços para a contestação das ideologias e práticas dominantes.

Em face disso, a Teoria da Resistência se fundamenta nas contribuições das teorias da reprodução por reconhecerem que a escola tem sido organizada para responder as necessidades do capital e as formas pelas quais a ideologia, o poder e a cultura são introduzidos no espaço escolar. Os teóricos da resistência argumentam que reconhecer tais mecanismos de dominação da elite sobre as escolas é essencial para buscar espaços de ruptura e contestação, pois, conhecer a totalidade das relações, é primordial para que se possa entender os limites e as possibilidades para se realizar ações de resistência.

Por fim, podemos destacar também, as contribuições da Escola de Frankfurt para o construto teórico da resistência na área da educação. Os teóricos da Escola de Frankfurt, fundamentados no referencial neomarxista de educação, buscaram desenvolver uma teoria que rompesse com as estruturas de dominação. Outra grande contribuição foi a de Antonio Gramsci, contemporâneo dos Teóricos da Escola de Frankfurt, ele nos apresentou uma visão menos fechada da sociedade, com maior possibilidade para a mudança social, concebendo a instituição escolar como espaço de luta contra-hegemônica, dotada de uma relativa autonomia. Tanto a corrente teórica da Escola de Frankfurt quanto a de Gramsci, foram fundamentos essenciais para a construção de uma teoria social crítica.

Os teóricos da Escola de Frankfurt entendiam que a dialética da ação humana, a natureza da história aberta, das possibilidades de transformação eram pressupostos basilares para se compreender a sociedade e buscar a emancipação humana. “Assim, a teoria crítica contém um elemento transcendente no qual o pensamento crítico se torna pré-condição para a liberdade humana” (GIROUX, 1986, p. 53), e esse pensamento emerge da consciência histórica, ou seja, como sujeitos da história podemos intervir na realidade para transformá-la.

Partindo dessa dialética que move a sociedade, evidenciada pela Teoria Crítica, a Teoria da Resistência procurou avançar em direção a um referencial que não apenas reconhecesse as contradições sociais, mas que também fosse em busca de explorar tais contradições, investigando como ocorrem as relações na sociedade capitalista, como a

resistência ocorre dentro e fora da escola, “como a acomodação e resistência trabalham nas dinâmicas de grupos contraculturais” (GUARESCHI, 2002, p. 52).

Segundo Guareschi (2002), dentre estes teóricos, podemos destacar os estudos de Willis (1977), que analisou o comportamento de um grupo de jovens rapazes de uma escola, visando compreender como eles resistem ao discurso dominante da escola; Mc Robbie (1980) e Anyon (1980) analisaram questões de gênero, raça e orientação sexual nas teorias da resistência, buscando compreender como tais aspectos medeiam as relações no lar, na escola e no local de trabalho; Apple (1995) e Giroux (1983) buscaram definir e caracterizar comportamentos de resistência para o desenvolvimento de uma ação pedagógica transformadora, teoria na qual, nos fundamentaremos.

Portanto, os estudos sobre resistência percebem a escola como uma instituição de reprodução, porque recebe as determinações do capital, e também de produção, porque produz uma própria cultura, sendo assim, espaço de contestação e luta, obtendo uma autonomia que é relativa. Giroux (1986, p. 139) aponta que a noção de autonomia relativa é entendida como “momentos não reprodutivos que constituem e apoiam a noção crítica da ação humana.”, assim, estes espaços de autonomia representam a possibilidade de ações de resistência.

Giroux (1986, p. 162) define resistência como “um espaço pessoal, em que a lógica e a força de dominação é contestada pelo poder da ação subjetiva para subverter o processo de socialização”. A resistência representa uma possibilidade para a mudança social, para que se possa desenvolver ações que contestem a organização social, as forças de dominação.

Nessa direção, Giroux (1986) declara que uma pedagogia radical é aquela que busca novas possibilidades para atuar dentro e fora das escolas como resistência. Assim, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de condições ideológicas e materiais que possibilitam ações sociais sob a perspectiva da resistência, o autor nos aponta alguns pressupostos cruciais que iluminam uma pedagogia radical, uma pedagogia para a resistência, dos quais apresentaremos de forma sucinta, são eles: a) que a escola deve ser vista como espaço social contraditório, pois se relaciona dialeticamente com a sociedade, refletindo os conflitos de interesses das classes que nela existem; b) que a história é uma mudança contínua, com possibilidades de transformação, partindo do pressuposto de que as desigualdades não são naturais, mas são geradas pela ação humana, portanto a realidade é passível de mudança; c) a busca de mobilização para a mudança social, movida por uma esperança expressada, ou seja, de que alterar a realidade é possível. A resistência deve

apresentar a noção de transformação, de mudança como seu interesse norteador, por isso, a escola deve buscar meios de capacitar os (as) estudantes da classe oprimida a reivindicar suas próprias vozes, em direção à uma cidadania consciente e ativa.

A partir de tais considerações, Giroux (1986) afirma que o conceito de resistência surge da intencionalidade de superar as análises estruturalistas da escola, sendo impossível compreendê-lo sem analisar a dinâmica social, as esferas política, econômica e cultural do sistema capitalista e como elas se legitimam no espaço escolar. Desse modo, a resistência como objeto dessa pesquisa, não se caracteriza apenas como um mero comportamento de oposição, mas, sim, com a lógica da indignação moral e política, fazendo-se necessário, uma investigação das causas e significados do comportamento de oposição (GIROUX, 1986).

Atualmente, muitos são os intelectuais que se apoiam nesses princípios; claro que apresentam ideias que se divergem em alguns aspectos, porém se confluem na possibilidade e na luta pela mudança, e consideram que a escola não é a alavanca que trará toda a transformação da sociedade, mas que ela é o espaço em que podemos iniciar a luta pela transformação, pois “se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela” (GADOTTI, 2003, p. 63). Os autores em que nos balizamos ao longo deste trabalho apresentam esta perspectiva.

Porém, Giroux (1983), ao elucidar sobre os caminhos teóricos percorridos para se chegar aos estudos na perspectiva da resistência, também afirma que não há uma teoria da resistência pronta, fechada e determinada, justamente, porque ela parte do princípio da compreensão de que a sociedade é contraditória, por isso, novos horizontes virão, novos afrontamentos serão levantados dentro desse construto teórico. Dessa forma, o autor afirma que as resistências são momentos de ruptura, oposição e conflito, experiências que acontecem em meio às contradições vividas no cotidiano e que, por isso, podemos então caracterizar os estudos que se voltam a investigar essas rupturas, como inseridos numa perspectiva da resistência. Assim, a presente pesquisa se insere nessa perspectiva.

5.2 A Resistência que nos mobiliza

Partindo dessa perspectiva crítica sobre a resistência, que entende a escola não só como espaço de reprodução da sociedade, mas também como lugar de contestação e luta, obtendo uma autonomia relativa, consideramos ser necessário retomar os questionamentos feitos por Arroyo que deram início ao capítulo anterior sobre a posição

docente frente ao contexto educacional brasileiro para discorrermos sobre a resistência. Ao elucidar sobre a precarização da educação pública brasileira, Arroyo (2019) nos interpela com tais questões: Que interrogações chegam diante de tal contexto, para a pedagogia, à docência, para o pensamento pedagógico? “Que demandas éticas chegam à educação, à docência dos rostos-corpos dos educandos que chegam em vidas ameaçadas?” (ARROYO, 2019, p. 22). Tais questionamentos nos fazem lembrar das indagações feitas por Freire (2011) quando relata sua conversa com Danilson Pinto durante uma caminhada na favela.

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 2011, p. 72)

O que podemos fazer, enquanto professores e professoras diante de tal situação, sabendo que nosso papel é imprescindível para a formação dos estudantes? Como romper com os mecanismos do gerencialismo imposto para controle do trabalho docente e desenvolver uma prática que contribua para a humanização?

Mesmo diante de tal situação, a literatura - Giroux (1986; 1997); Basso (1998); Saviani (1999); Contreras, (2002); Gadotti (2003); Freire (2011); Apple (2017); Fernandes (2019); Rodrigues (2020) - e a história nos mostram que, apesar das limitações impostas pelo sistema, ainda há possibilidades de mudança, pois “Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível.”, “[...] toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1997, p. 4)

Nesse sentido, Jáen (1991, p. 119) afirma que o trabalho docente possui determinadas características que o diferencia de outras profissões, pois “[...] exige certa autonomia para adequar conteúdos e preparar materiais para atingir a diversidade (especificidade de cada aluno)”. Basso (1998, p. 3) também aponta que o trabalho docente usufrui de certa autonomia, pois “[...] se dá concretamente em salas de aula separadas, onde o docente trabalha sozinho, [...]” abrindo possibilidades para ações de resistência. Desse modo, Basso (1998, p. 5, grifo nosso) define a atividade pedagógica do (a) professor (a) como “um conjunto de ações institucionais, **conscientes**, dirigidas para um fim específico.”

Tardiff e Lessard (2008, p. 38) afirmam que apesar dos mecanismos de controle, “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]”. Os autores ainda ressaltam que a sala de aula é um ambiente que carrega em si dupla natureza: uma sendo constituída pela ordem social, estabelecida por meio de normas e controles institucionais, e outra, modelada pelas interações entre professores (as) e estudantes, que em suas relações cotidianas, constroem uma cultura própria, introduzindo pontos de resistência.

Portanto, a ação docente em sala de aula, apesar das circunstâncias precárias e da finalidade à qual o sistema educacional almeja – neotecnicismo -, possui um potencial de intervenção sobre a realidade, é possível ao professor, criar as condições para que uma educação humanizadora e transformadora ocorra. Rodrigues (2020), em sua pesquisa sobre as repercussões das políticas de gerencialismo sobre o trabalho docente apontou que apesar das tentativas de controle, a prática docente possui uma certa autonomia, sendo passível de adaptações e reflexão.

Assim, podemos afirmar que resistir ao contexto educacional posto, às demandas neoliberais inseridas na escola é possível e necessário. Destarte, as demandas éticas que chegam à educação, à pedagogia e à docência, são ações de resistência. Resistência contra a opressão, contra o descaso com a classe trabalhadora, contra a desumanização. Uma resistência que intenciona uma educação humanizadora e transformadora. Humanizadora porque almejamos uma educação livre da alienação, da objetificação do ser humano, do neotecnicismo. Uma educação que promova a consciência de que somos sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade, que promova a participação ativa do (a) indivíduo (a) na sociedade, e não o seu ajuste nesse sistema organizado de modo a mantê-lo como parte da exploração. Humanização pelo direito de “ser mais”, de explorar as possibilidades humanas e obter uma vida digna. Uma educação voltada para tais finalidades tem um potencial transformador. Professores e professoras que através de suas ações pedagógicas buscam uma educação humanizadora, contribuem para o “[...] desenvolvimento de forças que levam uma sociedade a se modificar substancialmente” (GADOTTI, 2003, p. 65), por isso, uma educação humanizadora tem potencial transformador, se configurando em resistência.

Todavia, sabemos que nem todo comportamento de oposição tem um significado radical ou denota uma posição crítica, podendo, ou não, se constituir em resistência. Assim, para se entender a natureza da resistência, se ela se fundamenta em uma postura

crítica e transformadora e desvelar quais são os interesses imbrincados nela, “é preciso colocá-la em contexto mais amplo, a fim de ver como ela é mediada e articulada dentro das instituições da vida diária [...]” (GIROUX, 1986, p. 141), por isso, acreditamos que as Entrevistas Narrativas nos auxiliarão, tendo em vista que elas possibilitam a compreensão do contexto em que os (as) professores (as) estão inseridos (as), do seu cotidiano.

Nessa direção, a fim de identificar as possíveis ações docentes que se caracterizam como resistência para uma educação humanizadora e transformadora, buscaremos apontar, com base em alguns autores e autoras, alguns elementos que podem ser representativos de uma ação pedagógica com potencial transformador, uma ação de resistência.

5.3 Elementos de uma prática de resistência

Não temos por intenção rotular ou classificar o que se define por atitudes de resistência na ação pedagógica, pois, dessa forma, estaríamos negando a própria subjetividade humana. O que pretendemos é apresentar alguns elementos fundamentais que balizam uma prática pedagógica resistente, assim como Giroux (1986) nos apontou alguns princípios fundamentais que balizam os estudos inseridos na perspectiva da resistência. Para isso, nos fundamentaremos em Apple (2001), Freire (2011) Gadotti (2003), Giroux (1988), Rios (2001), Sanfelice (2019) e Souza, Gavira, Souza (2018) para denotar as contribuições desses (as) autores para uma postura pedagógica resistente.

Sanfelice (2019), em uma roda de conversa sobre “Educação de qualidade: sonhos e resistência”, na FCT/UNESP, afirmou que a primeira atitude de resistência do (a) professor (a) é não perder a utopia, uma utopia que não se delimita em algo surreal, impossível de se alcançar, mas, sim, uma utopia que representa um ideal de sociedade, que nos move para a luta. Freire (2011, p. 70) também ressalta que a esperança é indispensável para o (a) educador (a), pois ela é o alicerce para o início da luta, “Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo.”, por isso, para o autor, ensinar exige a esperança, a convicção de que a mudança para uma nova sociedade é possível. Giroux (1986) e Gadotti (2003) também afirmam que a luta pela transformação decorre de um ideal de sociedade, de uma visão de mundo que se almeja. Rios (2001, p. 138) ao se fundamentar em Galeano (1994), afirma que um ensino da melhor qualidade apresenta um caráter utópico, “na medida em que se coloca sempre a frente, estimula projetos,” e

nos mobiliza para continuar a caminhada. Assim, uma ação pedagógica com potencial transformador, uma ação resistente, é movida pela utopia, pela esperança de que a mudança é possível.

Outro elemento apresentado pelos autores e autoras é o inconformismo. Este, advém das dimensões política e ética, apresentadas por Rios (2001), pois negamos a ideia de fechar os olhos para as situações de opressão e desigualdade, na recusa de cruzar os braços fatalistamente diante do contexto social, esvaziando, desta maneira, nossa “responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (FREIRE, 2011, p.74).

Rios (2001) ao se balizar em Souza (1994) salienta que a mudança na sociedade se inicia pela rejeição ao que é tido como inevitável. Essa rejeição, esse inconformismo são sustentados pela negação, pela não aceitação da realidade, pela recusa em exprimir o cômodo discurso de que “não há o que fazer!”. Freire (2011) ainda aponta que lavar as mãos diante da opressão significa reforçar o poder do opressor, por isso, negar-se em aceitar a realidade como está é o início da contestação às forças dominantes, é um ato político. Souza, Gavira e Souza (2018), afirmam que a negação, a recusa à adaptação, pode ser o princípio orientador para ações de resistência. Os autores ressaltam que a negação deve ser incorporada à experiência, à prática cotidiana, para que não se torne em adaptação. Portanto, o inconformismo, a negação em aceitar a realidade posta, são princípios de uma ação resistente, pois ela está fundamentada numa indignação moral e política (GIROUX, 1986).

A utopia e o inconformismo devem ser incorporados nas atitudes cotidianas para que se tornem resistência, pois se isso não ocorre, não há possibilidades de mudança, não há resistência. Souza, Gavira e Souza (2018) apontam que muitos são os sujeitos que reclamam das situações, mas não fazem ou pensam em agir em prol da transformação, para mudar o que lhes incomoda, apenas aguardam os acontecimentos, o que nos faz lembrar mais uma vez, das palavras de Freire sobre o esperar

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, s. p.)

Buscar meios para contribuir para que a mudança ocorra, é outro elemento que fundamenta uma prática pedagógica resistente. Essa prática, permeada pela utopia e pelo

inconformismo, é assumida em sala de aula de diversas maneiras, pois cada indivíduo possui sua subjetividade, porém, como afirmam alguns autores, o princípio primeiro de um (a) professor (a) que contribui para a mudança, é ensinar os (as) estudantes a pensar criticamente, pois como Giroux (1986, p. 53) nos atesta, “o pensamento crítico é a pré-condição para a liberdade humana.”

Freire (1987) afirma que a verdadeira educação conscientiza sobre contradições do mundo, problematiza a realidade. Nesse sentido, Apple (2001) exprime que as escolas devem ensinar os (as) alunos (as) a assumirem uma posição crítica, e que tal posição pode servir para desafiar o capital. Giroux (1997) salienta que a escola deve ser considerada o local para se criar um discurso crítico, para desafiar a sociedade. Rios (2001) destaca que o ensino da melhor qualidade, cria condições para que os (as) estudantes leiam os sinais do mundo, a cultura de seu tempo, escrevam no contexto em que participam, deixando seus sinais e sua história. Gadotti (2003, p. 69) afirma que “Educar passa a ser essencialmente conscientizar [...] sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade”, evidenciando as contradições.

Assim, acreditar que a mudança é possível, inconformar-se com a realidade posta e agir para que a mudança aconteça buscando meios de apresentar aos e às estudantes essa realidade, são elementos essenciais para uma prática resistente, são elementos que fundamentam e fomentam uma ação de resistência. Claro que, se nos debruçássemos em apresentar detalhadamente as contribuições de cada autor e autora dissertando sobre o modo como cada um (a) apresenta as características essenciais de um (a) professor (a) que contribui para uma educação humanizadora e transformadora, essa pesquisa não se esgotaria. Por isso, para balizar este trabalho, destacamos as contribuições de Freire (2011) em “Pedagogia da Autonomia”, Rios (2001) em “Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade” e Gadotti (2003) em “Pedagogia do Conflito”, Giroux (1997) em “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem” e Apple (2001), “Educação e Poder”, Apple (2017) em “A luta pela Democracia na Educação crítica”.

Destarte, afirmamos que adotar práticas de resistência na sala de aula é possível e necessário. Lutar por uma sociedade mais justa, por uma educação humanizadora, que desenvolva uma formação crítica, significa também adotar práticas que evidenciem “[...] as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente de que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir” (GADOTTI, 2003, p. 64).

Consideramos que a resistência representa um anúncio e uma “celebração não do que é, mas do que poderia ser”, é a “energia que mobiliza para a mudança social” (GIROUX, 1986, p. 242), como afirma Gadotti (2003, p. 64), “Se amanhã uma educação revolucionária for possível, é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária.”

Para buscar e identificar as práticas de resistência, realizamos as Entrevistas Narrativas, pois Giroux (1986) afirma que o comportamento de resistência deve ser explicado e interpretado pela pessoa que o apresenta. Assim, o próximo capítulo tratará das narrativas relatadas pelos (as) docentes.

6 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Souza (2020) afirma que a investigação (auto) biográfica implica pensar em como o singular e o plural, o individual e o coletivo, se inserem em um cenário político. Nesse contexto, para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa precisamos ouvir as colaboradoras e suas histórias de vida e entender de que modo estão inseridas no cenário educacional. É nesse sentido que as entrevistas com as docentes se fizeram necessárias.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras que atuam no ensino fundamental II. Como já mencionamos anteriormente, a escolha das professoras colaboradoras ocorreu devido ao vínculo que tiveram com a história de vida profissional da pesquisadora. Tais docentes foram pessoas essenciais que a motivaram e a auxiliaram para que não abandonasse o trabalho docente, ensinando-a a encontrar estratégias de enfrentamento às dificuldades cotidianas e reencontrar motivos para permanecer, pois “[...] ensinar a aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011, p. 139).

A análise das entrevistas narrativas foi realizada a partir da proposta de Souza (2014) cujas etapas descrevemos, a saber: a primeira etapa corresponde ao levantamento do perfil de cada colaborador (a); a segunda etapa, diz respeito à leitura temática, por meio da qual identificamos os aspectos regulares e irregulares das histórias de vida dos (as) colaboradores (as), suas similaridades e singularidades. Nesse momento, construímos um quadro (Apêndice C) para selecionarmos as marcas das trajetórias de vida pessoal e profissional das colaboradoras para observarmos as regularidades e irregularidades. Por fim, a terceira etapa é caracterizada pela análise conjunta de todos os elementos realizados, articulando-os aos referenciais teóricos e aos objetivos da pesquisa. Desse modo, podemos compreender os sujeitos, seus sentidos e situações circunscritas em um contexto (SOUZA, 2020).

Para a preservação do anonimato das professoras optamos por usar nomes fictícios. Utilizamos nomes de queridas professoras que marcaram e inspiraram nossa vida pessoal e profissional. Para a construção das análises temáticas, foram respeitadas as subjetividades das colaboradoras, suas histórias de vida e singularidades.

6.1 Quem são as colaboradoras?

6.1.1 Professora Andréia

Por preferência da colaboradora, a entrevista foi realizada de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Essa plataforma nos possibilitou o diálogo síncrono entre pesquisadora e colaboradora, além da documentação da entrevista com o auxílio da imagem e som captados por tal recurso de comunicação.

Inicialmente a conversa pautou-se na temática da pesquisa e na estrutura da entrevista narrativa. Posteriormente, o gravador foi ligado e foi realizada a leitura do enunciado da entrevista, dando início a mesma.

A professora Andréia tem 49 anos. Passou a infância na cidade de Indiana- SP. Criada na área rural, estudou em uma escola pública, rural e multisseriada até a 3ª série do ensino fundamental. Ela relata que ter estudado em uma escola rural proporcionou-lhe sentimentos de afetividade pela instituição escolar, pois se lembra que todos se tratavam como família. Seu pai estudou até a 4ª série e sua mãe não frequentou a escola, não teve a oportunidade de estudar, visto que o acesso das mulheres pobres à escola pública ocorreu de forma tardia no Brasil. Desse modo, sua mãe se dedicou às atividades do lar. Seus pais sempre a incentivaram a estudar. Um tempo depois, sua família saiu do meio rural e foi para a cidade de Caiabu- SP, onde havia uma escola que ofertava o ensino médio, já que na escola rural de Indiana não havia essa modalidade de ensino. A professora conta que sempre gostou de ler e que desde o 6º ano já era uma leitora voraz.

Durante o ensino médio Andréia engravidou e se casou, tendo que parar os estudos por não conseguir conciliar a maternidade com a escola. Quando as filhas já estavam maiores, retornou e terminou o ensino médio. Trabalhou por 7 anos como auxiliar de educação infantil. Nessa instituição onde trabalhou recebeu incentivo para continuar os estudos e fazer graduação em Pedagogia, porém, devido ao seu gosto pela literatura, escolheu fazer Letras. Não prestou vestibular na Universidade Pública porque era muito longe de sua cidade, por isso se graduou na FAI (Faculdades Adamantinenses Integradas) na cidade de Adamantina. Assim que terminou a faculdade, prestou o concurso público para PEB- II (Professor da Educação Básica) do estado de São Paulo para as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Passou no concurso e assumiu o primeiro cargo, de Língua Portuguesa em 2005 e o de Inglês em 2006 na cidade de Presidente Prudente. Atualmente leciona nos dois cargos na Escola Estadual Doutor José Foz.

6.1.2 Professora Eny

O encontro com a professora colaboradora foi realizado em sua casa. Após a entrevista a professora nos preparou um café da tarde, tornando a tarde mais agradável. Ao nos acomodarmos na sala de sua casa, iniciamos nossa conversa. Foi-lhe explicado os objetivos da pesquisa e as características da entrevista narrativa. Iniciamos a gravação, lemos o enunciado e a professora começou a narrar.

A professora Eny tem 44 anos. Aluna de escola pública, nasceu e foi criada na cidade de Presidente Prudente- SP. O pai, professor de educação física, tinha aulas em Mirante do Paranapanema e por isso, ficava muito ausente de casa. A mãe, ainda não tinha ensino superior, mas como os gastos com o deslocamento do pai deixaram a família com dificuldades financeiras, fez magistério para começar a lecionar e contribuir financeiramente em casa. Mais tarde, a mãe também fez pedagogia.

Eny relata que, ao terminar o ensino médio, seu sonho era fazer o curso de farmácia, seu pai a apoiou e ela começou a fazer cursinho pré-vestibular. Ao terminar o cursinho mudou de ideia e decidiu fazer o vestibular para fisioterapia, mas não passou. Decidiu não estudar mais e ficar só trabalhando. No entanto, o pai insistiu para que ela escolhesse alguma graduação e não desistisse. Ficou indecisa entre cursar educação física ou matemática, mas o pai aconselhou- a fazer matemática, tendo em vista que seria um curso com mais áreas de atuação. Desse modo, Eny realizou sua graduação em matemática na Unesp de Presidente Prudente.

A professora relata que começou a substituir ainda no segundo ano de faculdade. Passou no concurso público da rede estadual paulista para lecionar na disciplina de matemática e ingressou em 2004 em Frutal do Campo, distrito da cidade de Cândido Mota- SP. Segundo ela, foram tempos muito difíceis porque o distrito era longe e quase não havia meio de transporte para chegar lá. Em 2005, apresentou o projeto para concorrer à vaga de coordenadora de uma escola estadual na cidade de Presidente Prudente e conseguiu tal objetivo. Logo em seguida, conseguiu também a remoção de seu cargo para esta mesma cidade, na Escola Estadual Doutor José Foz, onde atualmente leciona.

6.1.3 Professora Adverilda

A entrevista com a professora Adverilda ocorreu no horário marcado, de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Tentamos marcar o encontro presencial, mas a colaboradora se sentiu mais à vontade em realizá-lo virtualmente. Essa plataforma

nos possibilitou o diálogo síncrono entre pesquisadora e colaboradora e a realização da entrevista contando com a documentação do momento a partir da gravação do vídeo com a possibilidade de captação de imagem e som, a partir do recurso comunicativo utilizado nesse momento. Falou-se assim, sobre a entrevista narrativa e os objetivos da pesquisa e, posteriormente, iniciamos a gravação.

A professora Adverilda tem 44 anos. Passou a infância na cidade de Estrela do Norte, interior de São Paulo. Veio de uma família muito pobre, o pai era motorista de ambulância e a mãe merendeira da cozinha piloto. Relata que do total de seis netos da avó materna, somente ela possui ensino superior. Começou a gostar de matemática com o professor da 3ª série, porque ele fazia aulas práticas. Mas, nesse mesmo ano, ficou doente e teve problemas para frequentar a escola, o que culminou com a sua reprovação. Fez o ensino médio no período noturno porque na cidade só havia essa opção para essa modalidade de ensino. Era uma aluna dedicada e esforçada, que se destacava em matemática.

De acordo com a colaboradora, decidiu fazer a inscrição para o vestibular para o curso de matemática na Unesp em Presidente Prudente, mas como a família passava muitas dificuldades financeiras, chegando até à situação de não ter recursos para comprar comida, ficou com vergonha de pedir para a mãe pagar a inscrição do vestibular. Na época, a mãe estava trabalhando como inspetora da escola onde estudava. Então, os professores de Adverilda foram questionar o motivo pelo qual ela não iria fazer o vestibular, pois era uma excelente aluna. Sua mãe, comovida, realizou a sua inscrição com o dinheiro emprestado da avó. Adverilda passou no vestibular e ingressou no curso de matemática. Começou a trabalhar durante a graduação como professora substituta. Depois, passou no concurso público da rede estadual paulista e ingressou na disciplina de matemática na cidade de Diadema- SP em 2005. Conseguiu remoção de seu cargo para a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e atualmente leciona em uma escola de ensino integral no município de Pirapozinho- SP.

6.1.4 Professora Maria

O encontro com a professora foi realizado na escola em que ela leciona. O local foi escolhido por ela, que foi bem objetiva em sua narrativa. Fomos para uma sala da escola, iniciamos a conversa, falamos sobre os objetivos da pesquisa, ligamos o gravador e demos início à entrevista.

Maria tem 43 anos. Cresceu na cidade de Presidente Epitácio- SP e sempre estudou em escola pública. Fazia aulas de piano clássico, o que lhe possibilitou, posteriormente, trabalhar como professora de música ainda durante o ensino médio. Foi aí que percebeu que queria ser professora. O pai tinha ensino médio completo e trabalhava em escritório de contabilidade. Ao se aposentar, abriu uma livraria na cidade. A mãe também tinha cursado até o ensino médio, porém, quando os filhos estavam crescidos, se graduou em matemática.

Ao terminar o ensino médio continuou dando aula de música e deixou a graduação de lado. A mãe a incentivou em fazer faculdade e insistiu para que começasse algum curso. Desse modo, conta que iniciou o curso de matemática na Unesp de Presidente Prudente, mas logo parou porque achou muito difícil. Aos 21 anos se casou e seu esposo começou a cobrá-la para que retornasse para a faculdade. Voltou a cursar matemática, mas em uma faculdade particular na cidade de Presidente Venceslau, porém, seu esposo foi transferido a trabalho para a cidade de Curitiba- PR, Maria teve que transferir seu curso e se graduou na UFPR (Universidade Federal do Paraná). Ela relata que essa experiência de se mudar para uma cidade grande, ficar longe da família e ser independente foi muito enriquecedora.

Quando terminou a faculdade, prestou o concurso público da rede estadual paulista e ingressou em 2008, na cidade de Jundiá- SP. O esposo também conseguiu transferência para uma cidade próxima. De lá, conseguiu remoção do seu cargo para a cidade de Presidente Prudente, onde leciona atualmente.

6. 2 Cruzando os caminhos: análise das trajetórias de vida

Ao nos debruçarmos nos relatos das histórias de vida familiar, escolar e profissional das colaboradoras, percebemos que todas passaram sua infância em cidades do interior do estado de São Paulo e vieram de família pobre, filhas da classe trabalhadora. Fizeram toda a educação básica em escola pública e lecionam na Seduc (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) para os anos finais do Ensino Fundamental II na disciplina de matemática, com exceção da professora Andréia que leciona na disciplina de língua portuguesa e estrangeira (inglês). Três das quatro professoras entrevistadas são professoras da E.E. Dr. José Foz na cidade de Presidente Prudente- SP. Somente a professora Adverilda que leciona na E.E. Maria José Barbosa de Castro Toledo, na cidade de Pirapozinho- SP.

Sobre a formação dos pais e das mães, observamos singularidades. O pai da professora Andréia estudou até a 4ª série, tendo apenas o ensino fundamental I completo. Sua mãe nunca estudou, não sabia ler e escrever. A professora conta que isso era uma grande frustração para a sua mãe, que se dedicou apenas aos cuidados familiares e não teve oportunidade de estudo, conforme o relato: “[...] *minha mãe nunca aprendeu a ler e escrever, essa era uma frustração dela! Ela não era formada [...]. então ela foi educada para se casar, para cuidar dos filhos, e ela fez com muito esmero, né? A minha mãe é o meu exemplo (Andréia, 2022).*”

A mãe da professora Adverilda completou o ensino fundamental II, só conseguiu terminar o ensino médio anos mais tarde, quando os filhos já estavam na adolescência. Já seu pai teve apenas o ensino fundamental completo. Já a professora Maria conta que tanto o pai quanto a mãe, conseguiram terminar toda a educação básica e que, quando ela estava começando a fazer a sua graduação, a mãe também estava se graduando em matemática, pois foi quando a condição financeira melhorou e também porque os filhos já estavam grandes. Apenas a professora Eny teve mãe e pai com ensino superior completo, ambos professores. Porém, a professora Eny também relata que o pai se formou primeiro e a mãe demorou mais por ter que se dedicar aos cuidados do lar.

Podemos observar que a maior parte dos pais cursaram apenas a educação básica, e isso em meio a muitas dificuldades, pois além das dificuldades de acesso à educação básica, podemos também destacar a necessidade de trabalhar muito cedo para auxiliar a família, algo recorrente entre os filhos de trabalhadores dessa geração.

Nesse interim, ao retomarmos o contexto social e político da época, observamos, conforme Di Giorge e Leite (2010), que em 1941 é criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) que passa a investir na educação básica, porém ainda de forma limitada, pois havia pouco mais de 3 mil prédios públicos construídos para o ensino primário no Brasil, e o acesso ao ensino secundário era restrito apenas às elites. Depois nas décadas de 1960 e 1970, com o intuito de viabilizar o desenvolvimento econômico do país, devido às privatizações ocorridas na Ditadura Militar, ampliou-se os investimentos para a escola primária e para o ensino médio. Desse modo, os pais e as mães das professoras vivenciaram um contexto em que a escola pública ainda estava em processo de expansão. Apenas nas décadas de 1980 e 1990 que houve um considerável avanço nas taxas de escolarização. Assim, Di Giorge e Leite (2010) ressaltam que na década de 1990, a taxa de escolarização era de 95,31 %, sendo a primeira vez na história do país que a maior parte

da população passou a ter acesso à escola pública. Portanto, tais avanços foram usufruídos pela geração das professoras colaboradoras e não por seus pais.

Podemos notar também que no relato das professoras foi destacado que as mães buscaram dar continuidade aos estudos apenas depois do crescimento dos filhos e filhas, por terem que se dedicar aos cuidados do lar. As mulheres brasileiras além de enfrentarem as dificuldades de acesso à educação básica conforme mencionamos acima, também tinham que enfrentar as dificuldades da estrutura familiar patriarcal, sem uma rede de apoio para cuidar dos filhos e filhas.

Todas as colaboradoras receberam incentivo da família para que continuassem os estudos e fizessem uma graduação. Dessa maneira, Eny conta que ao terminar o ensino médio tinha desistido de fazer vestibular e não quis mais fazer graduação, no entanto, o pai insistiu para que fizesse alguma coisa e não deixasse de estudar, ressalta ainda que o avô paterno a incentivou muito principalmente para que pudesse enfrentar o racismo:

[...] eu acho que boa parte, o meu pai me incentivou muito, mas eu acho que meu avô, ele era... eu me espelhava muito nele, sabe? Éhh, porque ele sempre falava e eu busco fazer isso com meus filhos, ele falava assim... “Herança a gente perde, herança a gente gasta, estudo é algo que ninguém tira!” E ele falava assim... (voz de choro) “nós que somos negros, com estudo já é difícil, então sem estudo [...]” (ENY, 2022).

Como elucidamos no capítulo 3, o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos bancos escolares ocorreu devido a um longo processo de luta, para a população negra isso foi ainda mais dificultoso. O avô da professora Eny a incentivou a prosseguir nos estudos para que isso a auxiliasse também a enfrentar o racismo enraizado em nossa sociedade.

Adverilda também relata que na época em que fez a inscrição para o vestibular a mãe pegou dinheiro emprestado da avó para pagar o boleto de inscrição. Maria também afirma que a mãe insistiu para que fizesse a graduação. Nas narrativas das professoras podemos observar que houve um incentivo por parte da família porque os pais e mães valorizavam os estudos e viam na graduação uma opção para melhorar a vida, tendo em vista que muitos deles não tiveram tais oportunidades.

Sobre a opção pela docência, podemos observar que as professoras Eny e Adverilda não tinham a profissão como primeira escolha de carreira, Eny queria cursar farmácia e Adverilda, jornalismo. Já as professoras Andréia e Maria relatam que ser professora foi a primeira opção profissional. Contudo, o afeto pela profissão docente pode ser notado na história de vida de todas, em momentos da infância, onde relatam boas

lembranças da escola e professores (as) que marcaram suas trajetórias. Eny, por exemplo, relata:

[...] eu tenho lembrança de uma professora, eu não vou lembrar de que série ela era, que ela me levava um banquinho porque eu era muito pequenininha, e as carteiras eram dessas carteiras normais, e eu ficava com a perna pendurada, então ela levou um banquinho pra que eu pudesse colocar o pé cima, né! Então isso me marcou bastante, que era a professora Bete! (Eny, 2022)

A professora Adverilda também lembra com carinho de um professor que a influenciou em sua carreira:

[...] eu tive um professor, era um homem...nossa... um japonês...nossa, aquele homem... hoje ele é falecido, mas ele era demais, adorava as aulas dele! Ele ensinava, mas ele ensinava de um jeito... é igual ao jeito que gosto hoje, não é só aqui, na teoria, teoria, teoria...eu dou aula de matemática, mas gosto que os meus alunos peguem nas coisas, que eles peguem e vejam que a matemática também é manipulável, que ele pode pegar, ele pode fazer, ele pode ver o negócio acontecer na mão dele... e esse professor era assim... e tudo isso foi me motivando e me fazendo querer aprender sempre mais (Adverilda, 2022).

A professora Maria também relata que a escola sempre foi um lugar prazeroso para ela e sempre se identificou muito com a disciplina de matemática, além disso, sempre ajudava os colegas a fazer atividades. Andréia conta que a escola era como uma grande família, que sempre teve um vínculo muito forte com esse ambiente. Nesse contexto, no relato de todas as professoras, observamos a construção de vínculos afetivos com a escola e que isso contribuiu para a formação profissional das docentes.

A respeito do ensino superior, as professoras Eny, Adverilda e Maria realizaram a graduação em universidades públicas. Maria começou o curso na faculdade particular, mas em seguida transferiu para a UFPR, já a professora Andréia se graduou na faculdade particular. Durante a graduação, com exceção da professora Maria, as demais trabalharam. Ingressaram na Seduc por meio da realização do concurso público para professor PEB- II ofertado no ano de 2004, apenas a professora Maria ingressou pelo concurso realizado no ano de 2007. As professoras Andréia e Eny possuem dois cargos, Andréia leciona os dois cargos na rede pública estadual na E.E. Dr. José Foz, já a professora Eny leciona a disciplina de matemática na E.E. Dr. José Foz e na Escola Técnica Centro Paula Souza.

Com exceção da professora Andréia, as demais professoras relatam as dificuldades vivenciadas ao ingressarem na rede pública estadual paulista. Eny relata que assumiu seu cargo em Frutal do Campo, distrito de Cândido Mota- SP, lugar de difícil

acesso, e que a cidade mais próxima era Assis. O salário que recebia era para pagar o aluguel do quarto onde dormia e o meio de transporte para chegar ao distrito, já que ficava em Assis por ter mais opções de transporte para voltar para Presidente Prudente:

Eu ficava lá com vinte aulas, o que eu ganhava lá era pra me manter, porque eu tinha vinte aulas, era pra eu pagar o aluguel, que era uma mulher que alugava um quarto em Assis e ônibus pra Frutal do Campo, era um de manhã, um na hora do almoço e um voltava à noite, seis horas. No primeiro ano eu precisei pegar aula à noite, aí eu vinha de carona com uma professora até Cândido Mota, depois de Cândido Mota eu vinha para Assis para dormir, ficava lá três dias [...] (ENY, 2022)

Adverilda conta que assumiu o seu cargo em Diadema- SP e que foram tempos muito difíceis, por ter ficado longe da família e na cidade grande. Na mesma direção, Maria fala que quando ingressou, assumiu o cargo em Jundiaí e depois foi transferida para Marília. Ela relata:

Eu lembro que quando eu vim transferida, eu fui trabalhar numa escola da zona rural, e assim, até eu chegar na escola sete horas da manhã, eu pegava duas conduções, a minha filha ainda era recém nascida, eu saía no escuro, cinco e meia da manhã, a pé, sozinha, aí eu ia até a casa de um professor, de lá a gente ia com o carro dele até uma outra condução para chegar na escola dez pra sete. São os momentos que você fala, “meu Deus, eu vou continuar?” (MARIA, 2022)

Essas dificuldades são representativas das realidades vivenciadas por inúmeras professoras e professores da rede estadual paulista, que deixaram filhos pequenos, familiares e enfrentaram muitas dificuldades para que pudessem ingressar na carreira.

Conhecer e adentrar as histórias de vida- formação das professoras nos auxiliou a compreender melhor os aspectos da docência, a compreender o modo como as professoras entendem os seus processos de vida, como concebem as representações de si. Ouvi-las foi uma grande contribuição para a formação da pesquisadora como professora e sujeita histórica e uma grande colaboração para que pudssemos alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa.

7 OS CAMINHOS PARA A RESISTÊNCIA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA, AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A FUNÇÃO DOCENTE

Souza (2020) afirma que somos o que narramos. Nesse sentido, analisar as concepções que as professoras têm sobre a escola pública, o trabalho docente e suas percepções sobre as políticas educativas, significa compreender o processo de suas vidas, o meio em que estão inseridas, os valores que as constituem e o olhar que elas têm sobre os outros e si mesmas, pois como professoras, o modo como entendem a realidade da escola pública e a dos educandos, revela a forma como veem o mundo, e essa visão parte de um lugar, de um posicionamento pessoal.

Nesse capítulo, intencionamos fazer tal análise e identificar as ações que podem se constituir como resistência. Para isso, observaremos os Quadros 9 e 10 (Apêndice C). Primeiramente dissertaremos sobre a concepção das professoras sobre a escola pública.

7.1 Concepção das colaboradoras sobre a escola pública

As professoras entendem que a escola pública possui um papel relevante, que sua principal função é formar para a vida, isso inclui aprender os conteúdos e os conhecimentos necessários, além de aprender a viver na sociedade compreendendo a realidade em que os estudantes estão inseridos.

Nessa perspectiva a professora Maria afirma que aquilo que os estudantes aprendem na sala de aula tem que auxiliá-los em sua vida cotidiana, “[...] *porque quando chega os momentos lá fora, será que ele sabe ouvir a opinião dos colegas, ver diferentes pontos de vista, dar a minha opinião, dividir o material que eu tenho, dividir uma tarefa? [...] Então a escola é a formação que a gente tem pra toda a vida né [...]*” (MARIA, 2022).

Eny (2022) relata que a “[...] *função da escola pública é que, além do conhecimento que os alunos precisam ter, precisam adquirir, ela deveria ensinar os alunos para a vida, pra ser cidadãos, esse na verdade, é um dos principais objetivos.*”

Adverilda (2022) menciona que a “[...] *escola pública deveria formar cidadãos críticos [...]*”. Para a professora a escola deveria “*mostrar para a pessoa que ela tem que ser o que ela quiser no momento que ela quiser, que a escola tem que ser um caminho pra poder te ajudar a ter bagagem pra tudo isso, mas que não limite você [...]*”

Andréia (2022) afirma que a escola pública “*deveria formar para que a gente pudesse sair dominando a leitura e a escrita e continuar aprendendo, isso que eu acho que seja a função principal dela.*” A professora ainda continua seu raciocínio dizendo que devemos sempre pensar em que educação queremos quando falamos em função da escola:

Mas a gente tem que pensar no que a gente quer. A gente quer uma educação onde as crianças fiquem todas sentadas, ouvindo você, mesmo ela discordando de você, ela não abrindo a boca, ou a gente quer uma educação onde as pessoas comecem a pensar, comecem a refletir, e elas aí, a questionar as coisas? E até a nos questionar também. Por que não? Não pode ser visto como ofensivo, tem que ser visto como “que bom que esse aluno está me questionando, que maravilha isso!” (ANDRÉIA, 2022)

As concepções que as professoras têm sobre a escola pública corroboram com a afirmação de Rios (2001) quando destaca que o principal objetivo da escola é promover a educação formal, o ensino estruturado de maneira sistemática, intencional e organizada. Nessa linha de pensamento, as professoras entendem que a função da escola pública é ensinar para que os estudantes saibam agir sobre o mundo, o que nos faz retomar aqui as afirmações de Rios (2001, p. 138), de que um ensino da melhor qualidade é aquele voltado para o desenvolvimento da felicidade, fazendo-se necessária uma formação que crie condições de alguém que saiba ler “[...] não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo.”, que saiba escrever no contexto em que participa, deixando seus sinais e contar não apenas os números, mas sua história.

A visão de Andréia ao defender uma educação em que os estudantes questionam, uma educação crítica, nos lembra Gadotti (2003) ao afirmar que o educador que busca uma prática transformadora deve estimular as dúvidas e evidenciar as contradições, desenvolvendo uma postura crítica nos alunos.

Porém esse ideário de escola pública não é representativo da realidade brasileira, como discutiremos no capítulo 3, a escola que temos hoje é uma escola que está inserida nos moldes neoliberais e não contribui para uma formação humana e transformadora, muito pelo contrário, ela tem se apresentado como reprodutora das desigualdades sociais, reproduzindo o trabalhador através de seus filhos (FERNANDES, 1989). As professoras colaboradoras dessa pesquisa têm essa percepção da realidade, entendem que a forma como a escola pública está organizada não é suficiente para o desenvolvimento de uma educação humanizadora, pois como aponta Saviani (2018, p. 23), essa precarização geral da educação brasileira é “[...] visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de

trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados.”

Sobre isso, Eny aponta:

Eu não acredito que ela tenha cumprido essa função, não tenha cumprido esse papel! Porque eu acredito que ela está formando o aluno para ser mão de obra, e ele não precisa ser mão de obra, ele tem que ir além disso! [...] O aluno sai dali sem perspectiva de futuro, pra ele qualquer coisinha que ele fizer está muito bom, e a gente não consegue fazer o aluno sonhar, eles sonham muito abaixo do que eles podem, a escola não tem conseguido fazer isso. (ENY, 2022)

Adverilda também denota isso ao afirmar que a escola não tem ajudado o aluno a ir além e alcançar seus sonhos, mas tem imposto limites a ele: “a gente limita o aluno...o ser humano é capaz de tanta coisa... que a gente não pode limitar, e a escola é um lugar tão rico, com tanta diversidade e a gente sempre acaba fazendo a mesma coisa.” Andréia (2022) nos apresenta uma visão mais crítica sobre isso: “Então hoje você vê uma escola pública precarizada, a parte física da escola, sem estrutura, políticas públicas que não contribuem para melhorar e professores que não adequam sua aula, com uma formação que não prepara. Precisamos repensar a escola.”

A partir dos autores e autoras mencionados nessa pesquisa, entendemos que essa precarização é intencional, que nunca foi interesse da elite que governa esse país, desenvolver uma educação de boa qualidade, que toda a organização do nosso sistema educacional está voltada para o desenvolvimento de uma educação tecnicista. Por isso, como mencionamos anteriormente, mesmo que nossa Constituição Federal (1988) estabeleça que a educação deve ser promovida para que haja o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, o que fica evidente no sistema educacional é apenas a qualificação para o trabalho. Se em nossa história percebemos a longa jornada de luta para o acesso dos filhos e filhas da classe trabalhadora à escola pública, hoje nossa luta é marcada pela sua permanência nos bancos escolares e pela garantia de uma educação laica e de boa qualidade.

Ao relatarem sobre essa precarização, as professoras colaboradoras também denotam a percepção que têm sobre a realidade dos estudantes, entendem que “[...] os coletivos sociais ameaçados, criminalizados são os mesmos que chegam às escolas públicas” (ARROYO, 2019, p. 28) e que essa realidade interfere na formação escolar, como nas falas de Andréia:

Porque eu acho que a maior dificuldade hoje é tentar provar para o meu aluno que estudar vale a pena. Eu não consigo fazer isso hoje. Por que a gente não consegue fazer isso hoje? Porque você vai falar da educação,

da importância da leitura e, às vezes, você se depara com uma realidade que falta, assim, o mínimo, assim, na casa daquela criança. Falta alimento. (ANDRÉIA, 2022)

Então, eu acho que, assim, esses problemas são problemas que, infelizmente, a gente não consegue resolver e aí ele traz todos esses problemas para a escola e a gente fica se perguntando como é que eu vou resolver? É uma aflição muito grande. Como é que eu faço com isso? Como é que eu faço esse meu aluno que tem todos esses problemas em casa, vamos dizer assim, ter esse olhar diferente para a educação? [...] A educação passa a ser uma coisa secundária na vida dele. A gente enxerga isso, principalmente, quando a gente vê aí alunos excelentes saindo pra trabalhar porque ele precisa trabalhar pra comer. E aí a gente sabe né? a gente já passou por isso, a gente sabe que a dedicação desse aluno não vai ser mais a mesma porque ele precisa trabalhar. (ANDRÉIA, 2022)

Também podemos notar isso na narrativa da professora Eny quando lembra que seu avô a incentivou a estudar principalmente para enfrentar o racismo na sociedade, reconhecendo-se como parte da realidade desse aluno:

Então, negra, pobre...são os meus alunos! (emoção e choro) A única diferença é que eu tinha uma família que podia falar pra mim, “vai estudar, seja alguém né?! (choro) Eles não têm, eles não têm isso! [...] Porque a grande maioria não tem ninguém que faça isso por eles, né? E eu lembro muito, porque assim, tudo o que eu passei, é tudo, tudo o que eu passei, eu tinha meu avô, meu pai, minha mãe, que sempre me falava... “filha... tem que estudar! Trabalhar a gente se vira, é obrigação minha e do seu pai sustentar vocês! Você não tem que trabalhar agora, você tem que estudar!” Então eu olho para aquelas crianças e para aqueles adolescentes e eu vejo que eles não têm isso [...] (ENY, 2022)

Diante dessa realidade, Maria (2022) ressalta que, pela localização da escola, em uma região periférica da cidade, com inúmeros problemas, há a necessidade de ter um olhar diferenciado, pois esses estudantes “*necessitam de uma inspiração, de uma motivação para continuar a estar aqui e fazer a diferença na sociedade, na família e tudo mais.*” Adverilda ao mencionar os problemas da escola, as dificuldades em sala de aula, desabafa:

[...] porque a gente está limitando o aluno, aquilo que está ali (currículo)...ele não tem...não consegue, por exemplo, associar o que ele vê aqui com aquilo que ele vê lá [...] então eu levo isso daí para o cotidiano e eu mostro pra ele que é isso, então, eu penso que é nesse sentido que a escola está pecando que a gente está pecando, com essas coisas que vem prontas e que não tem nada a ver com a realidade deles...” (ADVERILDA, 2022)

As narrativas das professoras mostram o que Fernandes (1989, p. 74) salienta: “Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoas dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar

politicamente...”. Os problemas sociais enfrentados pelos estudantes refletem no cotidiano escolar, como já afirmamos ao longo de toda a pesquisa, a escola é um reflexo da sociedade capitalista e as professoras entendem que é necessário conhecer a realidade do aluno para o desenvolvimento de suas ações em sala de aula. No entanto, quando analisamos a visão da professora Maria sobre a realidade da escola pública, apesar de reconhecer as dificuldades em que os estudantes vivem e considerá-las em sua prática, falta-lhe uma percepção mais aguçada sobre organização social vigente:

Agora, o que a escola pública deixa a desejar, eu penso que deveria existir um incentivo maior em relação à formação continuada dos professores, em relação à infraestrutura, melhorar os recursos das escolas, e também ter mais projetos, programas relacionados à família, porque eu vejo que uma grande dificuldade que a gente tem, que a gente não consegue avançar rapidamente, e você não consegue avançar o conteúdo na sala, não consegue desenvolver, porque eles não tem hábito de fazer tarefa [...] (MARIA, 2022)

A professora reconhece os problemas da escola, mas não os vê como reflexos das desigualdades sociais, de que a escola pública tem contribuído para manter essas desigualdades. Ela menciona os problemas como se eles fossem apenas de ordem moral, problemas de desestrutura familiar, como se não estivessem relacionados a questões políticas.

Vemos nos relatos das professoras, que muitos desses estudantes, devido às necessidades básicas, precisam trabalhar e não recebem apoio da família ou não têm a família presente, o que também é resultado dos problemas do capital, a marginalização social. Com as políticas públicas neoliberais, o tecnicismo posto e a recente reforma do ensino médio, a escola não tem contribuído para uma formação humana e crítica.

Também foi possível perceber que as professoras demonstram preocupação com essa realidade e compreendem que conhecer o contexto em que os estudantes vivem é essencial para a prática docente. Essa preocupação advém muitas vezes por se identificarem com a realidade onde os alunos estão inseridos, por trazerem à memória a infância, as dificuldades enfrentadas, e também, por terem sido alunas de escola pública e terem enfrentado, muitas vezes, o que esses estudantes enfrentam. Quando a professora Eny (2022) diz “*negra, pobre...são meus alunos*” ela se identifica com eles. Quando fala que os estudantes precisam trabalhar para ajudar a suprir as necessidades de casa, a professora Andréia (2022) diz: “*E aí a gente sabe né? a gente já passou por isso ...*”. Essas são lembranças que as aproximam da situação do alunado. Essa abertura que as professoras têm à realidade de seus alunos, “é um saber alicerçante da travessia na busca

da diminuição da distância” entre a pessoa do (a) professor (a) “e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres” (FREIRE, 2011, p. 135). Essa preocupação remete ao compromisso denotado em motivar os alunos, por reconhecerem a relevância da escola pública para os filhos da classe trabalhadora e que ela não tem contribuído para uma educação de boa qualidade. Tal compromisso influi sobre a concepção que as docentes possuem sobre a função do (a) professor (a) em sala de aula como veremos a seguir.

7.2 Concepção das colaboradoras sobre a função docente e sua atuação na escola pública

O (a) professor (a) é o responsável final pelas ocorrências em sala de aula. Por ser uma peça elementar da educação escolar como analisamos no capítulo 4, as políticas públicas têm objetivado controlar o trabalho docente e criado mecanismos para alinhá-lo às reformas ocorridas. Nessa etapa conheceremos o que elas pensam sobre seu próprio trabalho e como elas tentam lidar com as disfunções desse sistema, por isso, é necessário ouvi-las e buscar compreendê-las, pois este é o seu lugar de fala.

Para todas as professoras, a principal função docente é ensinar, ensinar para a vida. Essa concepção das colaboradoras sobre ensinar envolve a dimensão técnica e estética como apresentada por Rios (2001), a dimensão técnica implica na realização de uma ação, uma forma de se fazer algo, assim, a dimensão técnica do (a) professor (a) é ensinar. Sobre a dimensão técnica, todas as professoras mencionam que procuram fazer bem o seu trabalho, ensinar os alunos da melhor maneira possível. Rios (2001) também salienta que a técnica por si só não basta, para que a ação docente seja uma ação competente, a dimensão técnica deve considerar o contexto social e político dos estudantes, sendo fertilizada “pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade e criatividade.” (RIOS, 2001, p. 96), o que se configura na dimensão estética. Veremos nos excertos a seguir que as falas das professoras evidenciam tais dimensões:

A gente tenta fazer coisas diferentes, né? As vezes leva um filme, as vezes leva uma coisa prática pra eles fazerem, para tentar ver a aula um pouquinho diferente né? Eu tento todos os dias, todos os dias, fazer com que a diferença entre eles e a escola particular seja mínima, é difícil, mas eu tento, um dia quem sabe! (ENY, 2022)

Se um dia você perguntar assim pra mim... “porque eu trabalho em dois lugares, a minha aula é diferente?” Não, minha aula é igual. Porque eu acho que todo mundo tem direito, todo mundo tem direito a ter uma educação de qualidade! Então por isso que eu procuro fazer da minha aula o melhor possível, como diz o (escoteiro), né, o melhor possível... eu tento fazer isso todos os dias, é isso! (ENY, 2022)

Eu percebo que a gente precisa ter um olhar diferente pra cada uma, porque cada um tem necessidades diferentes, e tem aluno que precisa de uma palavra, então, você precisa fazer isso. [...] Então eu procuro no dia-a-dia, mostrar o que eles têm, o que eles podem, que eu acho as cotas importantíssimo, então a gente tenta mostrar o que eles precisam. (ENY, 2022)

Quando eu falo do professor, não é mais aquela pessoa que detém exclusivamente o conhecimento, que está acima dos alunos, mas como uma pessoa que media esse processo de ensino e aprendizagem, que está disposto a oportunizar momentos de descoberta, momentos de desafios, para que a aprendizagem seja prazerosa, porque se a gente for pensar, eu, muitas vezes gosto de me colocar no lugar do aluno [...] (MARIA, 2022)

As professoras mencionam que buscam fazer o melhor na sala de aula e ter um olhar sensível para atender a diversidade dos estudantes. Ao falar sobre a ação docente, Andréia menciona também a necessidade da constante formação do professor para lidar com os desafios cotidianos, mostrando a sua preocupação em planejar suas aulas para atender as necessidades de cada turma:

O professor, muitas vezes quer terminar a graduação dele e acha que não precisa mais estudar, a gente precisa sempre estar lendo coisas novas, vendo o que funciona com cada turma. Então isso é um desafio muito grande. A cada ano a gente tem turmas muito heterogêneas. Nós tivemos famílias que valorizavam essa formação, mesmo elas não tendo, eles nos incentivavam, queriam que os filhos estudassem, e as vezes, nos deparamos com crianças que estão na escola não porque a família vê a necessidade de formação, mas pra serem cuidadas. Então esse é o nosso desafio. A gente tenta fazer aquilo que está ao nosso alcance [...] (ANDRÉIA, 2022)

Adverilda também ressalta sobre a necessidade de se atentar para as especificidades:

O papel do professor... ele não tem que ser éhh... um mero... como que eu falo assim... vomitador (risos) das coisas em cima dele (aluno), porque tem coisas que para alguns alunos é muito simples e para outros é abstrato, né? Então você tem que desenvolver com ele e mostrar pra ele onde é que ele utiliza tudo aquilo [...] (ADVERILDA, 2022)

As professoras demonstram sensibilidade para com as necessidades dos educandos, procuram organizar suas aulas para que sejam mais prazerosas, portanto, podemos identificar também a dimensão estética, pois essa “sensibilidade está

relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos” (RIOS, 2001, p. 97).

Foi possível identificar que as professoras buscam conhecer a realidade dos estudantes e entendem que isso é relevante para desenvolver o processo de ensino, não estão alheias às suas necessidades, isso nos leva a Freire (2011) quando afirma que ensinar exige a disponibilidade para o diálogo, a abertura à realidade dos alunos, pois não podemos formar sem estar aberto ao contorno geográfico e social dos educandos. No entanto, quando elas relatam que a função docente é ensinar para a vida, percebemos que há concepções diferentes sobre isso. As professoras Andréia e Adverilda por exemplo, apresentam uma visão mais crítica, entendem que ensinar para a vida é trazer temas da realidade para serem trabalhados em sala de aula, articulando o conhecimento ao meio em que os alunos vivem. Nessa direção, Andréia relata:

Então assim, sempre que eu vou trabalhar uma habilidade, eu gosto de pegar temas, assim, que são muito conflitantes para que o aluno consiga ter um olhar diferenciado de certas posturas que têm na sociedade que são cristalizadas, que são repassadas, inclusive, que ele pense sobre, pelo menos faça uma reflexão sobre aquilo que ele está dizendo [...] (ANDRÉIA, 2022)

O aborto, é uma questão né? Hoje a gente ouve muito a questão do “bandido bom é bandido morto” né? e isso, as vezes é um discurso que é repassado e, se você não fizer uma reflexão a respeito disso, isso se torna uma verdade absoluta e a gente acaba incorrendo nisso que a gente tá vendo hoje: pessoas que não estão acreditando na vacina, pessoas que estão colocando em dúvida a ciência [...] é nosso dever sim, tentar discutir esses temas em sala de aula, não impondo as suas ideologias, não impondo, mas eu acho que a gente precisa pensar em algumas questões sociais que existem e que perderam pouco valor, as pessoas confundem muito “liberdade de expressão” com ofensa, eu procuro trabalhar muito isso. (ANDRÉIA, 2022)

Adverilda (2022) diz que sempre procura trazer temas e questões da realidade para trabalhar em sala de aula: [...] o meu itinerário¹⁵ agora são “Os números que estão por trás da informação” [...] eu dei um print nessas pesquisas para a eleição e vou levar para dentro da sala de aula amanhã, para eles construírem um gráfico [...] eu vou levar isso aí pra realidade [...] e eu tento alertar e trazer para debate [...].

¹⁵ Os Itinerários Formativos fazem parte da nova organização de formação do ensino médio, sendo denominado “Novo Ensino Médio”. A implementação dos Itinerários Formativos possibilita ao estudante, escolher, a partir de seu interesse, aprofundar-se em uma área do conhecimento. Dessa forma, ele passa pela formação geral básica apenas no 1º ano do ensino médio, nos demais anos são ofertadas as disciplinas que contemplam sua área de escolha. OS estudantes ainda podem optar pela formação técnica e profissional. (SÃO PAULO, 2023)

As professoras Eny e Maria demonstram uma visão menos radicalizada sobre isso, mais aliada a um senso moral, mostram que, ao ensinar procuram motivar os alunos e orientá-los, representando uma ação no sentido de preocupação e cuidado, mas não no sentido de problematizar a realidade. Eny fala que, ao ministrar as suas aulas, procura sempre, deixar a aula mais prazerosa e orientar os alunos:

[...] todo momento eu procuro, éhh, ensinar a minha disciplina, lógico que é pra isso que tô ali! Mas além de tudo isso, (choro), eu tento mostrar pra eles, que eles podem ser melhores do que os pais, melhor do que as drogas, eh...que eles podem ter uma vida melhor do que aquela que eles têm ali, (choro) uma vida muito melhor do que aquela! (ENY, 2022)

A professora expressa uma sensibilidade à situação do alunado e acredita que pode auxiliá-lo a superar as condições em que vive. Nessa direção, a professora Maria também aponta:

[...] eu falo que nosso trabalho é aquele de formiguinha né, porque a gente tenta mostrar pra eles uma realidade diferente daquela que eles conhecem, ée, seria assim, a conscientização de uma realidade diferente, eee mostrar que alguns hábitos e atitudes diferentes podem trazer algumas coisas positivas no futuro. Então eu penso que o que a gente poderia começar a trabalhar com eles é a conscientização, principalmente sobre a aprendizagem, se ele realmente aprendeu, ensinar a valorizar a aprendizagem, que isso pode oportunizar a vida profissional dele [...] (MARIA, 2022)

A fala das professoras denotam uma percepção menos aguçada da realidade, mesmo que não tenham uma posição conservadora e uma concepção bancária da educação, elas têm empatia para com os estudantes e mostram-se abertas ao diálogo. Elas apontam sinais para um posicionamento de resistência, mas falta-lhes uma compreensão teórica que as sustentem, uma formação política.

O compromisso das professoras com os estudantes, em fazer bem a sua prática, também é permeado por uma postura de autocrítica. As docentes buscam refletir sobre o que fazem na tentativa de aprimorar sua prática para a melhor aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, Freire (2011, p. 40) nos lembra que é “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

No tocante a isso, Andréia (2022), ao relatar sobre a necessidade de constante formação, afirma que “A teoria ajuda muito, nos ajuda a mudar o pensamento, a rever a minha prática, a ver o que funciona e o que não cabe mais, cada ano é uma turma, cada ano tem um novo aprendizado, a cada ano você tem um novo desafio.” Maria também

destaca que é necessário que o professor sempre se coloque no lugar do aluno e reveja sempre a sua prática.

Adverilda ao falar sobre suas aulas, diz que sempre tenta aproximá-las da realidade do aluno e adaptá-las às suas necessidades, isso nos mostra a reflexão cotidiana que a professora faz sobre suas aulas. Nos relatos de Eny também ficou perceptível a preocupação da professora em preparar suas aulas para atender as especificidades dos estudantes e apresentar atividades diferenciadas para atrair a atenção deles. Tais ações evidenciam que as docentes veem a necessidade de planejar suas aulas pensando nas diferentes realidades que encontram, e que refletem sobre as situações que podem melhorar, excluir ou permanecer no fazer docente.

Todas as colaboradoras expressam comprometimento com a educação dos estudantes, denotam por meio de suas falas que suas ações em sala de aula possuem as dimensões técnica e estética. Apesar de todas as mazelas que permeiam o trabalho docente, a saber: baixos salários, falta de infraestrutura da escola pública, salas lotadas, grande carga de trabalho, problemas de indisciplina e drogadição dos estudantes, as professoras também buscam meios para permanecer na profissão, na tentativa de não desanimar e encontrar forças para persistir sendo professoras.

Eny (2022), ao se lembrar sobre sua experiência na gestão da escola diz que não tem vontade de sair da sala de aula, porque sente que é nesse ambiente que seu trabalho é reconhecido: “[...] ali você consegue mudar a vida das pessoas, a gente acha, muitas vezes a gente não percebe, mas tem muito aluno que a gente consegue mudar a vida deles, né? [...] eu não quero sair da sala de aula, não, eu quero a sala de aula!” Ela afirma que apesar das dificuldades e da baixa remuneração procura não reclamar e não se mostrar exausta para os alunos:

A minha intenção é tentar passar um pouquinho para aquelas crianças que estão ali... e... não só daquilo que eu ensino, mas um pouquinho de carinho, um pouco de atenção, um conselho, né? Porque eles não têm nada disso, né? Eles não têm nada disso! Então eu tento fazer isso! Então né, por isso que eu procuro sempre, no limite do cansaço, não mostrar isso pra eles! Então eu não reclamo, eu entro na minha sala de aula, jamais, reclamando, nossa... Jamais falo para os alunos... “nossa eu estou tão cansada hoje!” Eu não reclamo em nenhum momento pra eles, nem do meu emprego e nem de eu estar cansada! (ENY, 2022)

A fala da professora expressa sua preocupação em motivar os estudantes para que o desenvolvimento da aula seja mais prazeroso, visto que, como mencionado anteriormente, a escola onde atua, atende alunos da periferia da cidade. A opção por não reclamar rotineiramente não significa que a professora está plenamente satisfeita com a

profissão, ou que ela não acredite na luta pelos direitos dos professores, mas é uma forma de buscar forças para continuar exercendo a profissão da melhor maneira que consegue. Como ela menciona:

Éhh, tem hora que falo assim né? Éhhh... em muitos momentos vemos pessoas que não trabalham (professores), porque nós temos muita gente que não trabalha, que não cumpre sua função! Mas eu acho que eu não preciso ser igual a eles. Então uma coisa que você nunca viu e acho que nunca vai ver, é eu reclamando do meu serviço, porque é dali que vem o meu ganha pão [...] (ENY, 2022)

Adverilda (2022) relata que quando começou a exercer a docência tinha muito medo de não saber lidar com a indisciplina dos estudantes. quando começou a fazer atendimentos individuais, andar pela sala e conversar mais com os alunos, ela percebeu que os problemas diminuía, “[...] e aí eu comecei a perceber que quanto mais eu ficava próxima dos alunos, mais eles confiavam em mim e me respeitavam [...]”. Ela ainda ressalta que quando entrou na sala de aula e reconheceu que se identificava com o contexto, que gostava daquele ambiente.

A professora Maria conta que conseguiu superar algumas dificuldades em relação à profissão quando passou a morar perto da escola. Ali, ela começou a perceber que quando encontrava os alunos na rua, na feira, no caminho, um carinho muito grande começou a ser estabelecido, foi nesse momento em que ela percebeu que poderia fazer a diferença na vida deles enquanto professora. Portanto, a afetividade com os alunos auxiliou a docente a enfrentar algumas dificuldades em sala de aula. Ela também menciona que procura não reclamar, na tentativa de deixar sua rotina em sala de aula mais prazerosa:

Eu penso assim, que sentimentos bons atraem coisas boas! Eu não tenho aquela ilusão de que eu vou trabalhar num lugar que não tenho problemas, todos os lugares tem problemas né, e se você acordar e já pensar “hoje eu vou ter oito aulas, dez aulas, vou ter que ficar na escola o dia inteiro!” Você já vai com aquela carga nas suas costas né, então eu já prefiro pensar nas coisas boas, em fazer uma atividade diferente, pensar sempre em coisas boas, e aí a vida flui! (MARIA, 2022)

Ao apontar as dificuldades da profissão, Andréia relata que sempre busca meios de se aproximar dos alunos e atenuar os problemas, “porque ser professor não é uma coisa fácil;”. Ao fazer tal afirmação, a professora aponta que para ser e permanecer na profissão, primeiramente, é necessário gostar muito do que faz. Outro ponto importante, segundo ela, é que se faz necessário encontrar uma forma de gostar muito do aluno, pois as ações de indisciplina em sala de aula são reflexos de inúmeros problemas que ele

enfrenta na vida, e que são problemas maiores que os seus e que, por isso, as atitudes dele não são para prejudicar o (a) professor (a). A professora então afirma:

Eu gosto muito do que eu faço, mas eu nem sempre tenho aquela... aliás, na maioria das vezes, eu nem sei se eu estou fazendo o certo. Desde o início lá em dois mil e seis até hoje, eu me questiono muito. Será que o que eu estou fazendo o que é certo? Será que esse é o caminho? Né? Mas eu gosto muito do que eu faço, então eu vou buscando, eu vou tentando abrir caminhos para que o meu trabalho não fique muito penoso, porque eu imagino que você entrar na sala de aula obrigado, vamos dizer assim, com uma carga de decepção, de raiva, de angústia, de ódio daquele aluno lá que te destratou outro dia [...] então eu acho que você deve tentar atenuar isso mesmo. (ANDRÉIA, 2022)

As narrativas desnudam o ser e permanecer-se professor (a). As professoras buscam meios de enfrentamento às dificuldades da profissão. Buscam alternativas para trazer prazer ao contexto de trabalho. É a partir de uma postura ética dessas professoras, de manter-se exercendo uma ação de boa qualidade em sala aula, que elas buscam caminhos para não desanimar. Nesses caminhos, encontramos a busca da afetividade para com os estudantes, afetividade esta que, segundo Freire (2011, p. 138), significa a “[...] abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.”

7.3 Percepção das professoras colaboradoras sobre as políticas educacionais

No capítulo 4 dissertamos sobre as condições do trabalho docente e evidenciamos a introdução de políticas públicas direcionadas ao controle desse trabalho, a fim de torná-los técnicos do ensinar, minimizando sua autonomia em sala de aula. Essas políticas foram denominadas como políticas do gerencialismo, que ocorrem via responsabilização. Analisar como as professoras resistem ao direcionamento tecnicista da educação requer também compreender a percepção que elas têm sobre as políticas do gerencialismo e os impactos gerados sobre o seu trabalho, pois agir em direção a uma educação crítica e transformadora exige buscar espaços de autonomia para contestar o capital. Desse modo, acreditamos que essa etapa é necessária para a nossa investigação.

A análise realizada no capítulo 4 nos permitiu concluir, com base em alguns autores, que o gerencialismo posto, para uniformizar o processo educacional e garantir eficiência e produtividade, as políticas de responsabilização verticalizada- accountability. Tais políticas visam regular o trabalho docente e transferir a responsabilidade dos resultados para as escolas, os quais são obtidos por meio das avaliações externas. Assim,

cria-se um ciclo de controle, conforme elaboramos na Figura 1. No entanto, tais políticas reduzem, mas não excluem totalmente, a autonomia docente.

Ao falar sobre os sistemas de avaliações externas, a professora Eny afirma:

[...] essas avaliações que vêm impostas pela rede... de fora... que vem de cima para baixo, de qualquer jeito, que às vezes não atende a nossa realidade, às vezes, elas não servem de parâmetros reais para a gente trabalhar! Então, elas não são todas ruins né? Mas a forma como essa burocratização, essa mecanização vem, ela acaba engessando um pouco e a gente acaba não conseguindo refletir a realidade que nós temos! (ENY, 2022)

A professora reconhece que essas avaliações tiram a sua autonomia, mas não é totalmente contrária a elas. Para ela, essas avaliações deveriam ser feitas dentro da escola e pela escola, não deveriam ser impostas. Quando a professora menciona a avaliação do SARESP e a responsabilização, ela diz que se sente pressionada:

[...] se recebe bônus, a gente ouve “parabéns, vocês foram dez!”, mas se não recebe, de repente, você recebe uma mensagem no grupo “ai, os alunos esse ano não atingiram!” Por mais que eu saiba, que eu trabalhei do mesmo modo que no ano que atingiu, você fica, “poxa vida”, dá impressão que você não fez nada! E o diretor posta lá no grupo que um nível (ensino fundamental ou ensino médio) atingiu e outro não, dá impressão assim, que professor daqui trabalhou e dali não trabalhou, entendeu? Então isso, pra gente que é de português e matemática, que estamos sendo expostos o tempo todo, nós que estamos sendo afetados. Começa a chegar o resultado do SARESP eu começo a passar mal, chega essa época eu falo assim, meu Deus, eu fiz o trabalho o ano inteiro, aí vem baixo índice, aí você diz assim, e agora?![...] (ENY, 2022)

É perceptível que a professora se sente pressionada e responsabilizada pelos resultados, chegando mesmo a duvidar do seu trabalho. Ela ainda afirma que as avaliações externas e a bonificação por resultados, não são políticas feitas para melhorar a qualidade da educação como o Estado discursa, e que os governantes não têm interesse em oferecer uma educação pública de qualidade. Sobre o currículo, a professora afirma que não o cumpre em sua totalidade, mas busca adaptar à realidade dos alunos. Ela relata que não é totalmente contra, pois com um currículo, o (a) professor (a) se organiza melhor e um dá continuação ao trabalho do (a) outro (a).

A docente apresenta algumas críticas a essas políticas, mas não é totalmente contrária e busca meios de adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes, mas acaba cumprindo algumas exigências para buscar “bons resultados” no SARESP.

A professora Adverilda, ao falar sobre os efeitos dessas políticas de gerencialismo sobre o trabalho docente, salienta que:

Todas essas políticas nos afetam muito só que de forma negativa, porque... primeiro, o diretor... ele fica igual “carniça” em cima de você, e aí é o tempo todo nisso... ahh, isso cai no SARESP, você tem que desenvolver isso, você tem que desenvolver aquilo [...] (ADVERILDA, 2022)

[...] nesse terceiro e quarto bimestre é hora que a gente vai para dentro da sala da diretora, pega todos aqueles kits do SARESP (provas preparadas no modelo do SARESP) que estão lá, e aí leva para as salas de aula e coloca aquilo ali para os alunos irem resolvendo, e aí, depois ela quer relatório toda semana... como é que foi? Foi horrível. (ADVERILDA, 2022)

A professora tem uma percepção crítica sobre as avaliações externas e mostra que na escola onde leciona atualmente – escola de ensino integral-, exige-se muito que os (as) professores e professoras treinem os alunos para a avaliação por meio de testes. Ela ainda afirma que a equipe da escola evita até mesmo, que ocorram retenções para que o índice (resultado da nota do SARESP) não caia. Assim, vemos a ocorrência da performatividade. Nessa perspectiva, conforme Ball (2005), os (as) professores (as) e a gestão da escola, solidificam o sistema adaptando suas ações para alcançar o resultado.

Adverilda (2022) fala, ainda, que procura sempre mostrar para os estudantes o seu posicionamento, que sempre faz críticas sobre isso, que sempre é a que reclama no grupo: *“e aí a gente tem diretores que fazem o sistema acontecer na prática e tem professor que faz “vaca de presépio”, amém pra tudo e aí os que batem de frente são os comunistas (risos).”*

Sobre o currículo, ela aponta que acha importante ter um material para o aluno, mas tem que ser um material bom e que atenda à realidade da sala de aula, pois são materiais elaborados por pessoas que não conhecem tal realidade da sala de aula. Desse modo, ela afirma que procura adaptar o seu trabalho e que desenvolve suas aulas a partir da realidade dos alunos, mostrando também para eles o seu posicionamento diante dessas cobranças.

Adverilda apresenta uma postura mais crítica diante dessas políticas e busca meios de enfrentamento. Entendemos que, ao mostrar seu posicionamento para os pares e para os alunos e trazer temas que suscitem discussões e proporcionam a compreensão da realidade, ela encontra espaços para contestar esse sistema.

Andréia também apresenta uma visão crítica reconhece que são políticas empresariais.

Infelizmente, essas avaliações, SARESP, AAPs, o próprio MMR que é uma política empresarial, é você querer colocar uma roupa que não cabe. Essas avaliações são usadas para mascarar resultados, e as vezes,

a gente acaba sendo conivente com isso, porque nós deveríamos boicotar essas práticas. Primeiro porque essas avaliações são fantasiosas, são números fictícios, por exemplo, o SARESP, você não coloca cem por cento de alunos numa sala, as escolas selecionam os alunos para fazer a prova, os que não se adequam naquele padrão, e daí o número é maquiado, são resultados que não são reais. Infelizmente, alguns professores, quando os alunos vão fazer as AAPs, eles acabam ajudando para mostrar um resultado que é inexistente. A avaliação é importante, não sou contra as avaliações desde que elas tenham um propósito, ver o que o aluno aprendeu e não mostrar um ranking, isso é muito ruim. (ANDRÉIA, 2022)

A respeito do currículo, a professora diz que não é totalmente contrária a ele. Ela acredita que para os (as) professores (as) que não tiveram uma boa formação, ele é necessário, dessa forma, esse (a) professor (a) não fica à deriva na sala de aula. Porém, a professora também faz críticas, ela afirma que ele não deve ser uma bíblia, deve servir apenas de apoio. Andréia destaca, assim, que quando acha que algum conteúdo não está bom, ela busca outros meios de trabalhar. Ela cita um exemplo:

Uma vez, quis trabalhar com temas sobre o sistema carcerário brasileiro, né? Era um artigo, eu tinha que trabalhar artigo de opinião e era um texto tosco que estava no livro, arcaico, eu não, eu não vou trabalhar isso, esse texto arcaico. Eu vou trabalhar um texto... vou trabalhar uma coisa que eu acho que é importante falar que é uma realidade que o Brasil enfrenta e aí levei textos falando sobre isso e foi, assim, uma das melhores aulas. Tocou o sinal e os alunos ficaram ali discutindo. (ANDRÉIA, 2022)

A professora ainda relata que entende que na escola onde leciona a gestão permite que os (as) professores façam essas adaptações, que flexibilizem suas aulas, mas que essa não é a realidade de outras escolas. Ela ainda ressalta que, se trabalhasse numa escola que não permitisse essa flexibilização, ela geraria muitos problemas: “Então, eu acho, eu não sei, eu, parcialmente, nunca trabalhei em uma escola assim, graças a Deus, mas acho que eu daria muito problema! Porque você me conhece e eu não sou uma pessoa de ficar muito de boca fechada” (ANDRÉIA, 2022).

Observamos, que a postura da professora Andréia é semelhante à da professora Adverilda, ambas são críticas, adequam o seu trabalho a partir do que acreditam ser melhor para o aluno, mas não discordam totalmente dessas políticas. Já a professora Eny, mostra maior aceitação do que criticidade.

A professora Maria diz que se sente cobrada em relação às avaliações e ao currículo, e entende que essas avaliações externas não estão preocupadas com a aprendizagem dos alunos, pois elas não vêm adaptadas para os discentes da educação especial, por exemplo, ela nivela, como se todos fossem iguais. Ela destaca que sempre

busca adaptar atividades e não cumpre o currículo metodicamente. Ela demonstra preocupação com o aprendizado dos (as) estudantes, busca atender às suas especificidades, mas entende que essas políticas não são boas porque elas não atendem às necessidades reais da escola e não porque fazem parte um sistema que controla o trabalho docente.

As demais professoras reconhecem que essas políticas acabam engessando o trabalho docente e adaptando-o às cobranças das avaliações externas. Porém, elas buscam espaços de autonomia, formas de desenvolver um trabalho a partir daquilo em que acreditam, e são nesses espaços que as ações de resistência podem ser realizadas.

7.4 Em busca da resistência nas narrativas das professoras

Giroux (1986, p. 146) salienta que para compreender comportamentos de oposição que podem ou não se caracterizar como resistência, é necessário “[...] entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção.” Destarte, o que intencionamos nessa etapa da pesquisa, é identificar as ações que se caracterizam como resistência a partir das narrativas das professoras colaboradoras. Para tanto, iremos analisar as experiências narradas, articulando-as ao modo como agem e reagem frente às estruturas de dominação do ambiente escolar, no que tange ao tecnicismo posto nas escolas públicas, e se elas buscam uma educação humanizadora e transformadora.

Para a realização dessa análise, nos balizaremos nos elementos que entendemos serem constitutivos de uma prática pedagógica de resistência, conforme dissertamos no capítulo 5, articulando as ações docentes aos autores e autoras nos quais nos balizamos no decorrer da pesquisa.

Ao nos debruçarmos sobre as narrativas das professoras, observamos que elas apresentam um compromisso para com os estudantes, que buscam ensiná-los considerando a realidade em que estão inseridos, planejando e organizando atividades para atender as especificidades de cada um, que refletem sobre sua prática em sala de aula e buscam realizá-la com prazer.

Entendemos que as práticas das professoras evidenciam as dimensões técnica e estética conforme nos aponta Rios (2001). Porém a autora ainda afirma que essas duas dimensões precisam ser fundadas nas dimensões ética e política. A dimensão ética, como

já discorremos no capítulo 4, é definida como a reflexão sobre o costume, ela pensa criticamente a moral. Essa reflexão crítica, por ser fundada na busca da realização de um bem coletivo, carrega em si, uma dimensão política, pois é a partir da reflexão que orienta a ação, que nos é possível participar da construção da sociedade. Ora, se nossa posição como professora se fecunda numa postura ética, buscamos o bem comum, ou seja, exercer nossa função docente para que os estudantes aprendam, mas uma aprendizagem relacionada à leitura e à compreensão do mundo, à humanização. Assim, contribuiremos para o bem comum da sociedade.

No entanto, como professora, quando volto a lançar mão da ética e percebo as disfunções sociais, o contexto em que estamos inseridos, posso entender que, só alcançaremos o bem comum quando superarmos essas desigualdades, e isso exige uma posição política. As professoras demonstraram que suas ações se tecem a partir da ética, pois como vimos, elas reconhecem o contexto socioeconômico dos estudantes e organizam suas aulas a partir desse contexto, respeitando a história de cada um.

Nesse sentido, Gadotti (2003) afirma que perceber que há uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno e as condições sociais em que vive, é uma questão política. Diante disso, o autor aponta que educar nessa sociedade é tarefa de partido e é um ato político. Buscaremos então, compreender qual a natureza política das ações das professoras colaboradoras, se suas ações podem ser definidas como resistência a partir da perspectiva crítica que pesquisamos.

As professoras entendem que a função da escola pública é ensinar para a vida, formar cidadãos. Quando olhamos para as concepções que elas nos apresentam sobre a função docente, vimos que elas também entendem que a função principal do (a) professor (a) é ensinar os conhecimentos necessários para que os alunos se tornem cidadãos. Porém, vimos também que elas não estão alheias à realidade e às necessidades dos estudantes e que, apesar das dificuldades e da precariedade da profissão, elas procuram proporcionar um ensino de boa qualidade. Entendemos que as professoras não veem a escola pública como simples local de instrução, mas o reconhecem como um espaço que reflete os problemas sociais, organizado para reproduzir as desigualdades. Apenas Maria não denotou em suas falas essa percepção de que a escola está organizada intencionalmente para isso.

A professora Eny (2022), ao relatar sobre a função da escola pública, afirma que ela não tem cumprido sua função, mas que tem limitado o aluno, formando-o para ser mão de obra. Ela ainda destaca: *“o governo não quer uma educação de qualidade, ele*

não quer! Para ele não é conveniente! Porque o dia que nós tivermos realmente uma educação pública totalmente de qualidade, o que seria das escolas particulares?''. A professora entende que a precariedade da escola pública é intencional, que é uma política de governo. Ela defende uma educação de qualidade para todos e todas e expressa que tenta fazer o possível para minimizar as diferenças entre a escola pública e a escola particular.

Adverilda também reconhece que a escola pública não tem cumprido a sua função, e relata que sempre procura mostrar para os alunos que a intenção do governo é proporcionar uma formação para que os alunos da escola pública sejam mão- de- obra barata. Nas falas de Andréia, percebemos a todo o momento que a professora possui um posicionamento crítico e que entende que a escola pública está organizada para reproduzir as desigualdades, defendendo uma educação que problematiza a realidade em que o aluno está inserido.

Notamos que a professora Maria reconhece que a escola pública não tem cumprido a sua função e que os problemas vivenciados pelos alunos refletem no cotidiano escolar, mas ela não demonstra uma visão de que a organização do espaço escolar é um resultado da estrutura do capital, ela não relaciona as dificuldades apresentadas pelos estudantes à ordem econômica vigente, apenas à problemas familiares. As demais professoras demonstram que compreendem que a escola pública está organizada para reproduzir a desigualdade social.

Destarte, reconhecer que a escola reproduz as forças de dominação, que ela não é um espaço neutro, é um ponto essencial para que busquemos a mudança, pois, como aponta Nóvoa (2017, p. 1111), “O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema.”

Em vista disso, as professoras não se mostraram neutras, não cruzaram os braços diante da opressão e nem ignoraram a realidade. Ao relatarem sobre suas ações em sala de aula, entendemos que as professoras procuram desenvolver um ensino de boa qualidade. Podemos então reconhecer que o inconformismo está presente nas narrativas das professoras, pois apesar de todas as dificuldades, elas não utilizam o discurso de que, porque a escola pública não dispõe de boas condições para o trabalho docente, não farão o melhor que podem. Pelo contrário, suas narrativas mostraram que elas utilizam todos os recursos de que dispõem, mobilizam todas as dimensões de suas ações para proporcionar algo bom para os estudantes, para elas mesmas e para a sociedade (RIOS, 2001). Nesse sentido, Rios (2001, p. 132) ressalta que, para que uma educação de boa

qualidade seja possível, é essencial que haja a existência de boas condições de trabalho, porém, “não quer dizer, numa perspectiva pessimista e ingênua, que o professor terá a possibilidade de ser competente apenas quando todas as condições “que não dependem dele” se efetivarem.

As professoras agem de forma ética, e isso envolve também o ensino de conteúdos aliados à uma formação humanizadora. Freire (2011, p. 34) afirma que estar longe ou fora da ética, é uma transgressão, por isso, transformar a educação escolar em “puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Dessa forma, para o autor, “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2011, p. 34-35). Essa formação moral deve reforçar a capacidade crítica do estudante, a sua insubmissão, pois para ele, ensinar é criar condições para se aprender criticamente. Mas como apreender a natureza política das práticas das professoras? De que forma esse posicionamento político se materializa em suas práticas?

Ao entenderem que a escola pública não cumpre a sua função, as professoras buscam exercer suas práticas alinhadas à concepção de educação que defendem, à posição política que assumem na sociedade. Nessa direção, Eny afirma que procura sempre mostrar para os estudantes que há desigualdade e que objetiva fazer com que tenham consciência das oportunidades que eles têm, como as cotas raciais. Ela enfatiza que isso é importantíssimo, e que precisamos mostrar isso a eles.

Ao falar sobre sua prática em sala de aula, em vários momentos, como já observamos anteriormente, a professora destaca que procura ensinar considerando a pessoa do educando, o seu contexto social, e que busca sempre aconselhar, apoiar, ouvir e entender os estudantes, porém, não evidencia ações voltados para problematizar a realidade, para uma formação crítica no sentido transformador. Quando ela fala que procura mostrar que há desigualdades, percebemos que isso ocorre de forma implícita na sala de aula, por meio de algumas conversas, não fazendo parte do planejamento da aula. Isso fica mais nítido quando buscamos identificar a presença da utopia e da esperança, conforme elucidamos no capítulo 5.

A professora acredita que pode contribuir para a mudança, porém ela refere-se a ajudar os alunos a saírem da marginalidade, a buscarem oportunidades de cursar o ensino superior, a sonhar além das suas limitações sociais.

Mas além de tudo isso, (choro), eu tento mostrar para eles que eles podem ser melhores do que os pais, melhor do que a droga, ehh... que

eles podem ter uma vida melhor do que aquela que eles têm ali, (choro) uma vida muito melhor do que aquela! [...] Então, eu olho para aquelas crianças e para aqueles adolescentes e eu vejo que eles que não têm isso, eu procuro fazer minha prática o melhor, de passar pra eles um pouquinho do que eu tenho, né? Então, éhhh, eu acredito que eu não consigo transformar todo mundo, mas se eu conseguir transformar um na sala de aula, por ano, eu já me saio... me dou como satisfeita né? (ENY, 2022)

Eny mostra que acredita que pode contribuir para mudar a vida dos alunos, mas não representa uma mudança no sentido de transformar a sociedade, pois sua preocupação está em mudar a condição social do aluno.

Em suas ações, a professora Adverilda denota práticas pedagógicas no sentido crítico, ao relatar que busca trazer temas da realidade para a sala de aula, e que sempre procura mostrar para os alunos que a intencionalidade da educação pública é formar mão-de-obra para que eles entendam a estrutura social em que a escola está inserida. Assim, ela evidencia as contradições, e revela os conflitos sociais, como nos assevera Gadotti (2003, p. 69), “O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente, conscientizar sobre a realidade social e individual do educando.” Porém, como nos lembra Giroux (1986), todo comportamento de oposição deve ser analisado em um contexto mais amplo, para que se possa identificar a sua natureza, a sua intencionalidade. Desse modo, ao explorar a narrativa da professora, ela não apresenta explicitamente a esperança e a utopia da possibilidade de mudança social, mas fala sobre uma mudança no sentido de ajudar o educando a superar os obstáculos impostos pela sociedade.

Ao refletir sobre as ações que desenvolve em sala de aula, ela aponta a intencionalidade nas suas ações:

Então é isso que eu quero... mas então eu acho que... que essas ações, eu acho que vão dar certo porque a gente sempre planta uma sementinha em alguém e esse alguém, ele vai sair daqui, ele vai para outros lugares, vai trabalhar, vai estudar, ele vai viver em outra sociedade que não é essa nossa aqui, em outra comunidade (lugares diferentes), e ele leva isso...e... assim... é como se fosse um trabalho de formiguinha, né? Eu vejo que tem salvação., eu acredito sempre na evolução do ser humano. (ADVERILDA, 2022)

Já a professora Maria, entende que ensinar é educar para a vida, para que os alunos saibam viver em sociedade, para que saibam expressar suas opiniões, respeitar as diferenças e conviver em família. Se retomarmos aqui os pensamentos de Freire (2011), discordamos que a educação só serve para ensinar os alunos a serem cidadãos e participar

da sociedade, pois isso denota que ele deve estar inserido socialmente. A educação não serve apenas para ensinar a conviver, não almejamos uma formação que ensine o indivíduo a se adaptar na sociedade, ela deve ir além, deve conscientizá-lo de que ele é um sujeito histórico capaz de mudá-la, de agir sobre ela.

Entendemos que ela tem esse posicionamento ao levarmos em consideração a concepção da professora sobre a escola pública e a sua visão sobre as políticas públicas. A professora não denota uma compreensão crítica mais aguçada sobre a educação, ela não faz referências à organização do capital, de que a escola tem reproduzido as desigualdades, e não relatou ações que desenvolvam uma educação crítica. Ao falar sobre a importância do seu trabalho, ela diz: *“é isso que eu penso, fazer a diferença na vida deles, se você for olhar a história de cada um, eles não têm uma família que cuida, então nosso trabalho está aí, trabalhar o emocional, cuidar... “ahhh, mas não é minha função!”, mas faz toda diferença no ambiente escolar”* (MARIA, 2022). Portanto, a professora não parte da premissa de que a escola pública tem sido organizada para formação de mão-de-obra, ela não demonstra reconhecer esse problema, para ela o problema está no fato de que as péssimas condições da escola e a difícil realidade social dos estudantes são obstáculos para o desenvolvimento de uma boa educação. Sendo assim, não há utopia que move para a luta, não há o esperar freiriano.

Nas falas da professora Andréia, foi possível identificar uma ação docente mais crítica. Ela relata que sempre traz temas da realidade para que os estudantes possam debater e refletir. Que é papel do (a) professor (a) problematizar essa realidade, desenvolver estudantes críticos.

Mas eu acho que quando você faz os alunos, pelo menos, pensarem sobre isso, que bandido bom não é bandido morto não, bom é se não tivéssemos bandido, bom é se nós tivéssemos todos na escola estudando, bom é se tivéssemos menos violência. [...] É papel do professor, muito embora, às vezes, esses colegas ajudem a cristalizar uma ideia muito errada, mas eu quero acreditar, eu sou otimista, eu quero acreditar que não são todos (risos). Eu acredito que ainda haja muito mais professores que tentem construir valores, que sejam embasados no respeito, muito mais do que valores que sejam embasados na violência, na autoridade, eu acho que todo o meu trabalho é voltado para isso. (ANDRÉIA, 2022)

A professora revela uma postura crítica em sala de aula, procura desenvolver ações direcionadas à formação crítica do estudante, problematizando a realidade, criando situações para que os alunos se percebam como sujeitos da história. Ao salientar que os professores deveriam ensinar os alunos a questionar, ela critica àqueles que ainda

defendem uma escola tradicional, na qual o professor manda e o aluno obedece. Dessa forma, ela relata:

Pra um professor desempenhar uma função efetiva, socialmente falando, ele precisa primeiro, desconstruir esse pensamento, porque não dá pra você defender uma escola libertária e que te prepara para a vida e ele querer que o aluno seja submisso, não seja crítico, não questione, [...]. Isso tem que começar na própria universidade (ANDRÉIA, 2022).

A professora afirma que acredita na mudança social. Suas falas em defesa de um ensino crítico, que ensine o aluno a duvidar e questionar, expressam que ela acredita que a mudança é possível.

Entendemos que a utopia, a esperança, é a chave para investigarmos as intenções contidas nas narrativas das professoras, porque como afirma Freire (2011), é a esperança que nos faz agir em prol da mudança, ela é o alicerce da luta, é o condimento necessário para uma ação resistente. Porém, essa esperança na qual nos balizamos, é a busca de uma transformação social, pela crença de que, como sujeitos históricos, podemos mudar a realidade. Portanto, não se trata de uma esperança de cunho religioso ou conservador, ou uma crença de que podemos apenas melhorar a vida das pessoas sem alterar a realidade do capital, porque para nós isso é contraditório, pois o capital gera a desumanização, se fundamenta na exploração do homem sobre o homem, esse não é o nosso posicionamento.

O que constatamos nesse percurso foi que, todas as professoras colaboradoras demonstraram ter uma prática docente fundada nas dimensões técnica, estética e ética. Quando nos atentamos para a professora Maria, vimos que ela não se apoia numa dimensão política mais crítica, suas ações apontam para um fundamento de ordem moral, no sentido de ajudar os alunos a superar as dificuldades da vida. Isso fica mais evidente quando observamos o posicionamento da professora diante das políticas do gerencialismo, ela só faz as críticas quando reconhece que as avaliações externas não incluem os alunos com necessidades especiais. Ela não faz uma denúncia da realidade em suas falas, por isso, Maria não apresenta a resistência que investigamos na presente pesquisa.

No entanto, não significa que o seu trabalho não terá algum efeito, pois se educar é uma ação com e sobre os seres humanos, e se a professora, como vimos durante a análise, realiza as suas aulas abrindo espaços para que os alunos saibam viver democraticamente, o seu trabalho pode contribuir, de forma implícita, para a mudança. Ao saber ouvir as pessoas, respeitar diferentes opiniões e expressar-se diante da

sociedade, os estudantes poderão aprender a agir sobre o mundo, poderão encontrar suas vozes e reconhecerem-se como sujeitos históricos.

Eny realizou muitas críticas em relação às políticas de controle do trabalho docente, ela reconheceu alguns pontos negativos, mas também não é totalmente contrária a elas. A dimensão política da professora é fundada numa visão mais crítica da sociedade e da escola pública, ela reconhece os problemas, porém, não menciona ações que promovam um ensino crítico. Aliado a isso, a professora também não apresentou acreditar na mudança social, apenas em contribuir para que os estudantes saiam da marginalização. Desse modo, entendemos que sua prática não se insere na resistência que pesquisamos.

A professora Adverilda deixa bem nítida a sua posição diante das políticas de gerencialismo e ante da situação da escola pública, ela afirma que todos na instituição escolar conhecem seu posicionamento e desenvolve aulas com o objetivo de problematizar a realidade, mas quando revela a intencionalidade de tais atitudes, o que fundamenta a sua prática, ela apresenta o mesmo que a professora Eny: ajudar os estudantes a mudarem sua condição social e contribuir para “melhorar” a sua vida. Todavia, destacamos que as ações de Adverilda evidenciam uma prática de resistência, ela vai além da professora Eny, mas de forma inconsciente. Assim, nos reportamos em Apple (2001) ao constatar que as resistências podem ser informais ou inconscientes, mas não significa que não terão efeito.

A partir dos autores e autoras em que nos debruçamos nessa pesquisa, compreendemos que uma prática docente que promove debates, que ensina os estudantes a duvidarem, se posicionarem politicamente e entender a realidade, são práticas que fomentam a transformação da sociedade, como destaca Mézaros (2008, p. 12), “[...] a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.” Assim, podemos caracterizar a prática da professora Adverilda como uma prática de resistência implícita, ela aponta as contradições, se posiciona criticamente, mas ainda falta-lhe saber o porquê de sua indignação moral e política, falta-lhe a intencionalidade da mudança da realidade.

A professora Andréia apresenta uma prática de resistência, suas ações expressam essa busca pela mudança social e são realizadas para o desenvolvimento de um espírito crítico nos estudantes. Nesse sentido, a professora cumpre as determinações que lhes são impostas, pois está inserida no espaço escolar, adere a algumas políticas, mas busca meios de romper com o sistema nos pequenos espaços de autonomia, resistência e aderência.

Hypolito e Vieira (2002) afirmam que a dinâmica do trabalho docente cria obstáculos para as tentativas de padronização e controle, gerando um grau de autonomia e controle sobre seu trabalho. Dessa forma, considerando a escola como um espaço social contraditório, dentro dos espaços possíveis, as professoras Andréia e Adverilda resistem, elas procuram ensinar os estudantes a pensarem criticamente e se apropriarem de suas próprias vozes.

7.5 Numa tentativa de síntese

Rios (2001, p. 141) destaca que a boa qualidade que deve estar no trabalho docente, faz o (a) professor (a) ganhar a vida. Porém, “Com o trabalho alienado, sem remuneração adequada, sem conhecimento consistente, sem reconhecimento social, perde-se a vida. Vive-se de algo, não para algo.”

Esse excerto expressa que diante das condições atuais, ser e permanecer professora é uma luta diária, é uma resistência. Diante do grande número de aulas, com salas lotadas, baixos salários e falta de formação continuada, as professoras tornam-se vítimas do sistema. Planejar as aulas, pensar nas especificidades dos alunos, na realidade de cada turma, avaliar, replanejar e registrar o processo formativo, torna-se extremamente difícil nesse contexto. É uma estrutura organizada para desistir, desistir no sentido de se entregar às dificuldades, para minar as criatividade, para perder a boniteza e a alegria de ensinar. Nossa intenção não é culpabilizar as professoras, ou apontar com teor de julgamento se elas resistem ou não, porque sabemos que como professoras, somos as primeiras vítimas das disfunções do sistema e o que suas falas evidenciaram até aqui, foi que são professoras que inspiram, que se importam, que cuidam, planejam e criam meios para perseverar.

Fernandes (2019, p. 81) afirma que o professor “[...] precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola.” Ora, quais são os instrumentos intelectuais acessíveis para essas professoras? Quando elas têm acesso à formação, será que ela também é crítica e as auxilia a compreender o direcionamento tecnicista e a realidade da educação? Nas escolas públicas, nos momentos de formação, há espaços de reflexão coletiva sobre a realidade educacional? Há formação política nos cursos de licenciatura para a formação de professoras? São questionamentos necessários para pensarmos a análise desenvolvida na pesquisa e não cairmos na culpabilização docente.

Quando observamos ainda a prática de todas as professoras colaboradoras, fica evidente que elas se mostram abertas ao diálogo com os estudantes, que elas refletem sobre a própria ação docente e que reconhecem a importância da constante formação. As críticas existem, a autocrítica também, elas buscam repensar o que fazem e como fazem na sala de aula, mas são fisgadas pela ideologia neoliberal, pois como destacamos acima, a partir de Fernandes (2019), os (as) professores (as) precisam de instrumentos intelectuais para superar a reprodução ideológica dominante. Chauí (1980, p. 75) afirma que

A teoria está encarregada de desvendar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições de prática humana em situações determinadas, prática que dá origem à existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre os outros. A teoria está encarregada de apontar os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação e aqueles que podem conduzir à liberdade.

Se reconhecemos que há problemas de formação continuada para os (as) professores (as) da escola pública, como então as professoras encontrarão suporte teórico para que possam reconhecer os modos como a ideologia hegemônica têm se colocado no espaço escolar?

Freire (2011) afirma que a ideologia tem o poder de ocultar a verdade dos fatos, de tornar o ser humano míope diante da realidade, a título de exemplo, o autor fala sobre o discurso da globalização.

Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que, por isso mesmo, não é possível escapar. Universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se o Brasil, o México, a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão. [...] Não se indaga, por exemplo, se, em momentos anteriores da produção capitalista nas sociedades que lideram a globalização hoje, elas eram tão radicais na abertura que consideram agora uma condição indispensável ao livre-comércio. Exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas. (FREIRE, 2011, p.123-124)

Nesse sentido, Freire (2011) afirma que, ao ocultar a realidade, a ideologia também tem o poder de convencer os prejudicados, de conformá-los à tal situação, entendendo que essa é a ordem natural das coisas. As professoras não criticaram totalmente as políticas de gerencialismo, mas aceitam algumas situações e em muitas vezes as tomam como instrumentos necessários para o processo educativo. Tomamos como referência Saviani (2019) quando ressalta que o (a) professor (a) é usado em sua boa-fé, em sua boa vontade, para reproduzir o sistema.

A ideologia faz com que a relação do indivíduo com sua classe seja a de submissão às condições de trabalho pré-fixadas, e “essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe” (CHAUÍ, 1980, p. 30). As professoras, muitas vezes, acabam aceitando e aderindo aos instrumentos da própria coerção. Por isso, Freire (2011) nos afirma que não basta o (a) professor (a) dominar apenas os saberes técnicos e outros saberes se ele (a) não reconhece o poder do discurso ideológico, é preciso aprender sobre as forças ideológicas que delimitam suas vidas.

Apple (2001) afirma que os estudos que procuram situar a escola na perspectiva da resistência, apontam situações de reprodução, contestação e contradição, pois entendem que a escola é um local social contraditório e não apenas reprodutor da ideologia dominante, por isso, “[...] convém aqui lembrar que tais resistências ocorrem no terreno estabelecido pelo capital” (GADOTTI, 2001, p. 69), trata-se de uma autonomia relativa.

Nesse sentido, podemos apontar que as práticas das professoras Adverilda e Andréia perpassam pela reprodução, contestação e contradição, é uma resistência que caminha lado a lado com a aderência. Apesar de constataremos que apenas as ações da professora Andréia é a que realmente corresponde ao que intencionamos pesquisar, acreditamos que todas as professoras, por buscarem um ensino de boa qualidade para os estudantes, por meio de suas práticas, contribuem, inconscientemente, para uma educação humanizadora e transformadora, pois, de acordo com Sanfelice (1986, p. 91- 92):

[...] o mesmo saber ler, escrever, fazer as quatro operações e outros conhecimentos sistematicamente transmitidos em sala de aula - comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho - são também os conhecimentos necessários para um desmascaramento das atuais relações sociais e para as análises científicas que vão se opondo às concepções arcaicas da realidade. Nisso é possível, ao capitalismo, visando neutralizar a explicitação dos interesses das classes subalternas, inviabilizar de forma permanente o ensino de conhecimentos válidos também para elas. [...] isso significa que a educação/reprodução da Sala de Aula pode ser, concomitantemente, educação/fermentação.

Hypolito e Vieira (2002), afirmam que as resistências apontam que aquilo que é desejado da escola pelo capital não ocorre como uma resposta perfeita. Por isso, nossa

esperança se mantém, ela transparece como a “esperança equilibrista¹⁶” caminhando numa corda bamba, mas tem a persistência e a teimosia de continuar a caminhar.

¹⁶ Usamos essa expressão tomando como referência a música “O bêbado e a equilibrista”, de Aldir Blanc e João Bosco, lindamente interpretada pela cantora Elis Regina. A música representou uma forma de protesto durante a Ditadura Civil Militar (1964- 1985) para a volta dos exilados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer, indignar-se, descobrir, aprender, encantar-se, compreender, crescer e pesquisar a resistência. A temática da pesquisa foi definida por esse processo descrito e vivido pela pesquisadora. A professora/pesquisadora apresentava atitudes fundadas numa indignação moral e política, numa justa ira que a movia diante da realidade, mas não tinha suporte teórico para agir sobre ela. Participar do VIII Seminário “Trabalho Docente & Resistência: escola de qualidade” e emaranhar-se entre as pesquisas apresentadas, aguçou sua rebeldia e o seu desejo de buscar o “o que fazer para lutar?” Essa busca, a direcionou para a realização do projeto de pesquisa para o mestrado, que hoje se corporifica na presente pesquisa.

Buscar a resistência partiu da nossa tentativa de resistir. Mas resistir ao quê, a quem e para quê? De que resistência estamos falando? Para investigar tais questionamentos e conhecer como as produções acadêmicas têm abordado essa temática, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações nas plataformas de pesquisa da CAPES e BDTD. A partir dessa análise, foi possível delimitar nosso tema, os nossos objetivos e a questão problema. Também ficou perceptível a escassez de pesquisas referentes à resistência docente na rede pública estadual paulista.

Dessa forma, realizamos a presente pesquisa com a intenção de investigar o seguinte questionamento: no atual contexto da educação brasileira, como as professoras manifestam atitudes de resistência em suas ações em sala de aula na busca por uma educação humanizadora e transformadora?

Para investigar a presença de ações de resistência das docentes com vistas a desenvolver uma educação humanizadora e transformadora, partimos de uma perspectiva crítica de compreensão da realidade e nos balizamos na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa narrativa como metodologia.

Ao nos debruçarmos sobre a história da escola pública notamos que ela sempre esteve organizada para reproduzir o sistema vigente, e que por isso, durante muito tempo, os filhos da classe trabalhadora ficaram excluídos dos bancos escolares. Quando finalmente tiveram acesso a ela, quando ela foi democratizada, esses mesmos indivíduos foram submetidos a um ensino tecnicista, que prepara mão de obra para o mercado de trabalho. Como Sanfelice (1996) ressaltou, o sistema educacional, tal como se encontra, está perfeitamente organizado para a sociedade capitalista, negar isso, é negar a nossa história. A ideologia dominante tenta convencer os indivíduos de que a realidade é mesmo

assim, que sempre haverá desigualdade, que seria impossível mudar essa estrutura. A sociedade reconhece a falta de estrutura da escola pública e sua precarização. Falar que ela está em crise, tornou-se senso comum, e a ideologia dominante faz uso desse discurso para convencer-nos de que a privatização seria a solução. Por isso, se faz necessário buscar formas de mostrar com nitidez que essa condição da escola pública é intencional, é um projeto das elites e não um acaso natural. Reconhecer isso, é essencial para iniciarmos nossa luta.

Inseridos nesse contexto, os professores e professoras também tiveram seu trabalho alinhado a esse sistema. Criou-se meios de controlar e minimizar a subjetividade do trabalho docente, pois ele é o que interfere diretamente na sala de aula, é o que está em contato direto com os (as) estudantes. Porém, por mais que o cerceamento exista, há espaços de autonomia, há possibilidades de romper com o sistema, pois a educação, sozinha não pode alterar a realidade, ela não é alavanca da transformação e os (as) professores (as) não são os heróis condutores dessa transformação, mas essa transformação não se efetivará sem a escola. Em face disso, resistir é possível e necessário.

A resistência é um posicionamento de ética, a ética da qual Freire (2011) afirma que nos faz seres humanos, e estar fora dela é uma transgressão a nossa humanidade. Portanto a resistência da qual fazemos parte, da qual nos torna humanos, parte do princípio da “justa ira” apresentada por Freire (2011), da rebeldia diante da opressão, da recusa em acomodar-se e cruzar os braços como se nada fosse possível fazer para mudar a realidade, justamente por acreditarmos que a realidade é produzida pelo modo como os seres humanos criam os meios e as formas de sua existência, é que entendemos que somos seres em constante construção, somos seres inacabados, sabendo que a história na qual estamos inseridos, é tempo de possibilidades, e não de determinismo.

Como Freire (1987) afirma, seria uma atitude ingênua pensar que as classes dominantes desenvolvessem uma educação que propiciasse uma percepção crítica das injustiças sociais. Por isso, conscientizar sobre essa realidade é nosso dever enquanto professores e professoras cientes dessa condição. Romper com o ensino tecnicista, evidenciar as contradições, desenvolver um espírito crítico, é resistência, é lutar para a transformação da realidade.

A partir dos fundamentos de Apple (2001), Gadotti (2003) e Freire (2011), elaboramos alguns elementos que consideramos essenciais para uma prática pedagógica resistente: a utopia, o inconformismo e as ações que contribuem para a mudança.

Para buscar tais ações de resistência docente, realizamos a entrevista narrativa com quatro professoras efetivas do ensino fundamental II da rede pública estadual de Presidente Prudente- SP. Essa metodologia nos auxiliou a compreender a percepção das professoras sobre a escola pública, a função docente e as políticas educativas, revelando-nos o posicionamento que adotam diante dessa realidade. As narrativas carregam as especificidades do modo de vida dos sujeitos, sua cultura e seus valores. Por isso, foi possível compreender a intencionalidade das práticas pedagógicas narradas pelas professoras, os motivos e o modo como enfrentam os conflitos cotidianos.

As vozes das professoras colaboradoras mostraram um compromisso ético com a educação de todos (as) os (as) estudantes. Elas buscam ensinar os (as) estudantes considerando seu modo de vida, suas especificidades, organizam aulas diferenciadas e procuram motivá-los, mostram-se sempre abertas ao diálogo e refletem sobre o que realizam. São professoras que buscam aprender com os (as) alunos (as), que buscam entendê-los e não se acomodam diante da realidade, mas denotam uma indignação e buscam formas de agir.

Porém, foi possível constatar que ao buscarem ações para enfrentar a realidade, para o permanecer docente, elas não dispõem de recursos teóricos, de formação política, falta-lhes suporte para aprimorar a prática, para que tenha um potencial transformador. Nem todas elas apresentaram atitudes de resistência. Elas apresentam sinais, caminham rumo à uma criticidade com vias à uma educação transformadora, mas não dispõem de fundamentos teóricos para reportá-las.

As narrativas das professoras articuladas aos fundamentos teóricos da presente pesquisa nos permitiram compreender que as professoras aderem aos preceitos da ideologia dominante ao mesmo tempo em que apresentam momentos de crítica e contestação à realidade. Mesmo diante das situações que se corporificam em sala de aula, situações de violência, de fome, de miséria, de discriminação, de exclusão, de prostituição, e ainda as precárias condições de trabalho, entendemos que as professoras denotam uma posição ética, elas não fecham os olhos diante desse contexto, buscam, dentro de suas possibilidades, posições críticas e alternativas para enfrentar a realidade e superar esse universo de sofrimento.

Suas falas, em muitos momentos, expressaram dor, inconformismo e tristeza perante essa realidade. Ouvi-las, compartilhar o choro e a frustração nos fez perceber que em muitas situações elas se sentem sozinhas. Isso também é uma situação decorrente da

organização do sistema vigente: fragmentar o nosso trabalho, criar categorias para desunir a classe e nos colocar em ilhas isoladas para dificultar a nossa luta coletiva.

Urgente se faz, criar espaços formativos para que professores e professoras tenham momentos de reflexão coletiva sobre os problemas educacionais, para que tenham uma compreensão política da realidade e busquem meios de agir coletivamente sobre ela. Suas falas apontaram para a necessidade de formação para fortalecê-las na profissão, mas uma formação que seja desvinculada dos interesses neoliberais, uma formação que evidencie a intencionalidade das elites sobre o espaço escolar, para que as professoras também se vejam como parte da exploração. Tomamos os exemplos das colaboradoras para refletir sobre a posição de outras professoras que se encontram na mesma situação, que estão nadando contra a corrente, persistindo em fazer um trabalho com ética, mas também sem um amparo teórico para isso.

Concordamos com Nóvoa (2017) que, ao discorrer sobre a necessidade de repensar a formação docente, afirma que o momento que vivemos é crucial, que devemos repensar “com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico e institucional” (NÓVOA, 2017).

Fazemos das palavras desse autor, as nossas, que, para firmar nossa posição como professoras, precisamos afirmar a profissão docente. Diante disso, devemos continuar nosso exercício de denúncia e luta pela melhoria da escola pública, do trabalho docente e de sua formação, pois nenhuma mudança social ocorre se não for sob duras penas. Assumir essa luta, como professoras (em todos os níveis de ensino) que percebem essa realidade, é nosso dever a favor da humanização. Que continuemos a esperar e reagir com a paciência revolucionária, conscientes de que é possível fazer, mas sem se omitir, pois “a resistência é o anúncio e a celebração do que poderia ser” (GIROUX, 1986, p. 242).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Gisela Lange do. **Educação Profissional Emancipatória**: possibilidades e limites de uma proposta contra- hegemônica. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

ARAGON, Dionara Teresinha da Rosa. **Formação de professores de matemática**: espaços espaço de possibilidades para produzir formas de resistência e singularidade docente. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: experiências- respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael W. A Luta pela Democracia na Educação Crítica. **Ver. E-Curriculum**, v.15 n. 4, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos De Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 21 de jun. de 2020.

BARBOSA, Andreza et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995 -2018). **Cad. Pesqui.**, v. 50, n. 177, p. 790 -812, jul/set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147105> . Acesso em: 02 de out. de 2021.

BARBOSA, Andreza et al. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995 -2018). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.245702>. Acesso em: 03 de abr. de 2022.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BEDENDI, Teresa do Carmo F. **Resistência e práticas Pedagógicas**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a Quantidade e a Qualidade no Ensino Comum. **Ande**, São Paulo, n. 1, p. 49-56, 1980.

BORGES, Marisa. **Resistência e Governamentalidade**: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CALDAS, Andrea do Rocio. **Desistência e Resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de

- educação de Curitiba. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- CARVALHO, José M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf> . Acesso em: 13 jun. 2020.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez, 2012.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade de escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos**, Campo Grande/MS: UCDB, n. 30, p. 305-323, jul/dez, 2010.
- DUARTE, Zuleyka da Silva. **Práticas emancipatórias na escola pública**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 157- 175.
- FERNANDES, Florestan. **A Formação Política e o Trabalho do Professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.
- FILHO, J. W. M. M. **Sobre processos de subjetivação**: um estudo instável das possíveis práticas de resistência na educação. 2016. 175f. Tese de Doutorado – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Marília, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912> . Acesso em: 18 abr. 2020.

FREITAS, Luiz. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à Pedagogia do Conflito. 13ª. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

GIROUX, Henry. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além de teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 157-164.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. RAE**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Tábata Melise. **Formação continuada de professores por meio da investigação-ação**: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas. 2017. 107f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

GONÇALVES, Juliana de Souza e Abreu. **Resistências e Criações no Cotidiano Escolar**: relatos de experiências de professores de Educação Física. 111f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2014.

GOLÇALVES, Rubiara A. R.; BATISTA, Eraldo L. A Importância da Escola Pública para os filhos da classe trabalhadora. **Argumentos Pró-Educação**, v.1. n 1, 2016.

Disponível em:

<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/79> . Acesso em: 13 abr. 2020.

GUARESHI, Neuza Maria. **Resistência**: uma categoria em discussão. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. et al. (Org.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. 285p.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, volume 21 (1995 e 1998). São Paulo: Larousse e Nova Cultural Ltda.

GRUND, Zelyna C.; PARENTE, Cláudia da M. D. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo.

Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 30 -39, jan./mar. 2018.

Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2115/2176>. Acesso em: 12 de out. 2021.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas S. **Reestruturação educativa e trabalho docente**: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. et al. (Org.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. 285p.

- HYPÓLITO, Álvaro M. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Amarilis/Downloads/5265-Texto%20do%20artigo-26781-2-10-20120307.pdf>. Acesso em: 11 jan. de 2020.
- JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). n. 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002. 63p.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, Gaskell (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. Fundamentos da metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p.65-88, mar., 2003.
- LEITE, Yoshie Ussami F.; DI GIORGI, Cristiano. A. G. Saberes Docentes de um Novo Tipo na Formação Profissional do Professor: alguns apontamentos. **Educação (UFMS)**, v. 29, n. 2, p. 135-146, jul./dez. 2004.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIMA, Jorge M. Á. De. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 6, p. 47-72, 1996. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2020.
- LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LOSADA, Rodrigo; CASAS, Andrés. Enfoques para el análisis político: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. 1ª ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidade Javeriana, 2008. 394 p.
- NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor: afirmar a profissão docente. **Didática e formação de professores**, vol. 47, n. 166, p. 1106- 1133, Out/Dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 27 out. 2022.
- OLIVEIRA, Dalila A. de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- OLIVEIRA, Dalila A. de. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Out, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, Dalila A. de. Das políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323 -337, abr./jun., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005> . Acesso em: 11 jan. 2020.

OLIVEIRA, Mariana E. **Histórias, memórias e cenário atual da intensificação do trabalho docente na educação básica paulista**: apontamentos de pesquisa. Artigos livres, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4369201700000000009> . Acesso em: 02 de out. de 2021.

OLIVEIRA, Marcos M. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PASSEGI, Maria da C. Enfoques narrativos em la investigación educativa brasilina. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 57 -79, jun., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.0.p57-79.id929> . Acesso em: 02 de mar. de 2021.

PURIN, Paola C. **O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/ RS**: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Recife, 2008.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

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

RODRIGUES, Jean Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCANFELLA, Ana T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara/SP, 2013. 210 p.

SANFELICE, José L. Crise! Que crise! In: **Nuances**, v. 2, n. 2, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **A Defesa da Escola Pública no Brasil**: difícil, mas necessária. In: KRAWCZKYK, Nora. et al. (Org.). *Escola Pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. Cap.2, p. 23- 32.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Pedro P. da. **A resistência ao currículo de História para o ensino médio rescrito pela secretaria de estado da educação do estado do Espírito Santo**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVEIRA, René. J. T. O Professor e a Transformação da Realidade. **Revista Nuances**, v.I, n.1, 1995.

SOUSA, Luciana P. de. **Sinais de resistência**: o ensino de matemática no contexto da atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Autobiografias, Histórias de vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, v.39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, vol. 1 (3), p. 16-33. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

SOUZA, Rodrigo Matos de.; GAVIRIA, Renato Castaño; SOUZA, Elizeu Clementino de. Pedagogia de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. **Práxis educativa**, vol. 22, nº 2, p. 94-111. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Caio P. **São Paulo faz escola, mas quem faz filosofia?** Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VAZ, Telma Romilda Duarte. Par além dos nascidos em berço esplêndido: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2018. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A- Quadro para análise das pesquisas

ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	PALAVRAS-CHAVE
RESUMO						
FICHAMENTO						
DESCRIPTOR:						
PROBLEMA:						
OBJETIVOS:						
ABORDAGEM METODOLÓGICA:						
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:						
PARTICIPANTES:						
REFERENCIAL TEÓRICO:						
RESULTADOS OBTIDOS:						

Apêndice B- Enunciado para a Entrevista Narrativa

ENUNCIADO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Professor (a) convidado (a): _____

Tem algum nome fictício pelo qual gostaria de ser chamado no trabalho?

Local específico em que a entrevista se realizou: _____

Data: ____/____/____

Formação: _____

Tempo que leciona no magistério: _____

Horário de início: ____:____

Horário de término: ____:____

Enunciado para Entrevista Narrativa

Caro professor (a), agradeço por ter aceitado o convite para participar desta pesquisa, cujo título é “*Resistência docente em sala de aula: possibilidades para uma educação transformadora*”. Temos por intenção investigar a presença de ações de resistência dos docentes em sala de aula com vistas a desenvolver uma educação humanizadora e transformadora. Realizaremos uma entrevista narrativa, baseada na sua história de vida. Estou aqui para ouvir a sua história e suas memórias, assim, cada detalhe é precioso para o trabalho.

Gostaria que você narrasse sua trajetória de vida, todo o seu percurso escolar, desde o início da escolarização ao seu ingresso na docência, incluindo também os motivos que o (a) levaram a ser professor (a). Gostaria que você falasse o que você entende por educação, sobre a função da escola pública na sociedade de hoje, sobre o papel do professor na sala de aula e como você realiza suas ações em sala de aula? Como você faz para dar conta dos desafios que os alunos trazem para escola?

Ao relatar as informações, faça-o de forma detalhada e sem pressa. Tenho certeza que sua história trará ricas contribuições para esta pesquisa. Por isso, sinta-se à vontade, não vou interrompê-lo (a) em nenhum momento. No final de sua narrativa, caso considere necessário, farei algumas perguntas. Podemos começar?

FALA CONCLUSIVA

Caso o narrador não aborde o objeto da pesquisa:

- 1 – Qual a concepção que você tem da educação hoje?
- 2 - Qual seria a função que a escola pública deveria desempenhar na sociedade? Ela tem cumprido essa função?
- 3 – Qual a função do professor dentro da sala de aula?
- 4 – Temos vivenciado uma série de mudanças no sistema educativo que tem provocado muitas transformações na escola pública, dentre elas podemos destacar: a implantação do MMR, a BNCC, as avaliações externas, a implementação das escolas de ensino integral, a intensificação de serviços burocráticos para o professor, etc. Você acha que estas mudanças afetam o seu trabalho em sala de aula?
- 5- Você acha que estes problemas e desafios têm prejudicado o seu trabalho de professor junto aos seus alunos?

Apêndice C- Quadros de análise das narrativas

QUADRO 6- Trajetória de vida familiar das colaboradoras

Trajetória de vida - Familiar								
Colaboradoras	Andréia		Eny		Adverilda		Maria	
Estruturas semelhantes e singulares	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular
Núcleo familiar	Família tradicional		Família tradicional		Família tradicional		Família tradicional	
Formação dos pais		Mãe: não frequentou a escola. Pai: primário completo.		Mãe e pai com ensino superior completo: professores		Mãe: ensino médio completo. Pai: Ensino Fundamental II completo.		Mãe: ensino superior completo. Pai: ensino médio completo.
Profissão dos pais		Mãe: dona de casa. Pai: trabalhava no sítio.		Mãe e pai professores.		Mãe: servente da cozinha e inspetora. Pai: motorista.		Mãe: professora. Pai: trabalhava em escritório de contabilidade.
Apoio e incentivo aos estudos	Pais incentivaram a estudar.	Recebeu grande incentivo das colegas de trabalho.	Pais incentivaram a estudar.	Também teve grande apoio do avô paterno.	Pais incentivaram a estudar.		Pais incentivaram a estudar.	Grande apoio e incentivo do esposo.

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Vaz (2018)

QUADRO 7- Trajetória de vida escolar das colaboradoras

Trajetória de vida - Escolar								
Colaboradoras	Andréia		Eny		Adverilda		Maria	
Estruturas semelhantes e singulares	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular
Ensino Fundamental	Escola pública		Escola pública		Escola pública		Escola pública	
Ensino Médio	Escola pública		Escola pública		Escola pública		Escola pública	
Ensino Superior		Universidade privada.	Universidade pública.		Universidade pública.			Começou o curso na universidade privada e terminou na pública.
Especialização	Especialização da área da educação.		Especialização da área da educação.		Especialização da área da educação.		Especialização da área da educação.	

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Vaz (2018)

QUADRO 8- Trajetória de vida profissional das colaboradoras

Trajetória de vida - Profissional								
Colaboradoras	Andréia		Eny		Adverilda		Maria	
Estruturas semelhantes e singulares	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular
Onde trabalhou durante o ensino médio	Não trabalhou.		Não trabalhou.		Não trabalhou.			Deu aulas de piano clássico.
Onde trabalhou durante a graduação	.	Trabalhou como auxiliar na educação infantil	Como professora substituta da rede estadual.		Como professora substituta da rede estadual.		Não trabalhou.	
Onde trabalhou após a graduação	Já ingressou na rede estadual por meio do concurso público.		Como professora substituta da rede estadual.		Como professora substituta da rede estadual.		Já ingressou na rede estadual por meio do concurso público.	
Carreira como professora PEB II	17 anos como professora PEB II.			18 anos como professora PEB II. Já foi professora coordenadora e também trabalhou na vice direção.	.17 anos como professora PEB II.			14 anos como professora PEB II.
Ingresso pelo concurso público	2005			2004	2005			2008

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Vaz (2018)

QUADRO 9- Concepção das colaboradoras sobre a escola pública e a função docente

Concepção das colaboradoras sobre a escola pública e a função docente								
Colaboradoras	Andréia		Eny		Adverilda		Maria	
Estruturas semelhantes e singulares	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular
Concepção da escola pública	A função principal dela é formar pra dominar a leitura, a escrita e continuar aprendendo. A educação é uma ponte para os alunos conseguirem resolver parte das dificuldades da vida, para entender a realidade.		Adquirir conhecimento e ensinar os alunos pra vida, pra ser cidadão. A escola tem que ensinar o aluno a sonhar.		Formar cidadãos críticos e conscientes. Possibilitar uma educação ao aluno pra que ele seja o que realmente sonha.		Formar o indivíduo para ser cidadão, proporcionar uma formação integral. Formar para a vida.	
Função docente	Ensinar para a vida. Cativar o aluno e fazê-lo entender a importância do estudo pra vida dele. Ensinar a pensar criticamente.	Levar o aluno a pensar em questões sociais, questionar a realidade.	Ensinar para a vida. Ensinar os conteúdos pensando nas especificidades dos alunos		Professor não tem que ser o detentor do conhecimento. Tem que fazer o aluno entender que o conhecimento é aplicado à realidade em que ele vive.		Levar o aluno a pensar e a participar das aulas. Ensiná-los a viver em sociedade e promover uma aprendizagem prazerosa que atenda a necessidade de todos.	

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Vaz (2018)

QUADRO 10- Percepção das colaboradoras sobre as políticas educativas

Percepção das colaboradoras sobre as políticas educativas								
Colaboradoras	Andréia		Eny		Adverilda		Maria	
Estruturas semelhantes e singulares	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular	Regular	Irregular
Percepções sobre as políticas educativas	Reconhece que as avaliações externas mascaram a realidade, mas não é totalmente contrária a elas, acha que deveriam ser realizadas pela escola. Defende o currículo, mas não o desenvolve pontualmente em suas aulas, faz adaptações conforme acha necessário.	Entende que o MMR é uma proposta empresarial para a educação. Reconhece que o currículo é ideológico. Acha que os professores deveriam boicotar essas políticas.	Critica o modo como as avaliações externas são realizadas e defende outras formas de inseri-las no sistema, que deveriam ser pensadas pela escola. Não é totalmente contrária ao currículo e adequa as atividades às necessidades dos estudantes.		Entende que as avaliações externas são manipuladas e injustas. Sente-se cobrada e responsabilizada pelos resultados das avaliações externas. Não é totalmente contra o currículo e o adequa para realizar atividades que considera mais adequadas aos estudantes.		Entende que as avaliações não buscam a qualidade da educação. Se sente cobrada sobre desenvolver seu trabalho para atingir o currículo, mas diz que não o cumpre metodicamente pois adequa às necessidades dos estudantes.	

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Vaz (2018)

APÊNDICE D- Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Resistência docente em sala de aula: possibilidades para uma educação transformadora”

Nome da Pesquisadora: Amarilis Costa da Silva

Nome da Orientadora: Prof. Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar a presença de ações de resistência dos docentes em sala de aula com vistas a desenvolver uma educação humanizadora e transformadora.
2. **Participantes da pesquisa:** essa pesquisa tem como população alvo seis professores que estão em exercício no magistério público da rede estadual paulista e que fizeram parte da vida profissional da pesquisadora.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora utilize os dados da entrevista para o desenvolvimento de sua pesquisa. Os resultados serão apresentados na forma de dissertação de mestrado, podendo ainda gerar outros trabalhos científicos como artigos e apresentação em eventos científicos.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas de forma narrativa, em que a pesquisadora irá apresentar o tema de investigação, em seguida, os participantes poderão abordar suas considerações sobre o assunto, de forma livre. Em caso de necessidade, a pesquisadora irá conduzir a narrativa para que não ocorra desvio do tema. A entrevista será gravada com o consentimento dos colaboradores e posteriormente transcrita para que a pesquisadora possa reler e interpretar a fala dos colaboradores entrevistados. Caso seja necessário, a pesquisadora poderá solicitar um novo encontro com os colaboradores, com a finalidade de esclarecer alguma questão que não tenha ficado muito clara na entrevista inicial.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, pois em nenhum momento será analisada questões pessoais do entrevistado. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo (a), serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** as informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições mostrando as possibilidades de resistência docente em sala de aula, e sua necessidade no contexto atual, para que haja uma educação a favor da classe trabalhadora, que desenvolva uma formação crítica e transformadora. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora: Amarilis Costa da Silva – (18) 98133-5777 /amarilissc@hotmail.com
Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite – (18) 99771-5720/yoshie.leite@unesp.br
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail: cep@fct.unesp.br