

ÍTALA MARIA ALCÂNTARA

**REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE GOIÂNIA SOBRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO E SOBRE A QUALIDADE DO
TRABALHO DA ESCOLA**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - FEVEREIRO – 2010**

ÍTALA MARIA ALCÂNTARA

**REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE GOIÂNIA SOBRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO E SOBRE A QUALIDADE
TRABALHO DA ESCOLA**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura

GOIÂNIA - FEVEREIRO – 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

**Profª Drª Maria de Araújo Nepomuceno
(UCG/Presidente)**

**Profª Drª Gina Gleydes Guimarães de Faria
(FE/UFG)**

**Profª Drª Denise de Araújo Silva
(EDU/UCG)**

Goiânia, 26 de fevereiro de 2010.

Ao meu querido irmão Marco Túlio que durante o tempo que esteve conosco, aqui na terra, só nos alegrou com sua presença.

Ao amigo-irmão Luciano Júlio que “encantou-se” tão repentinamente e deixou saudades.

AGRADECIMENTOS

À professora, e “minha” orientadora Maria de Araújo Nepomuceno, que pacientemente se dispôs a colaborar comigo, para além do que estava programado. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores entrevistados, que pronta e tão dignamente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Aos meus amigos e colegas da URE Maria Thomé Neto, que cederam paciência às minhas “tantas” reclamações.

Às minhas amigas Lúcia, Acácia, Geovana, Margarete, pelos empréstimos de livros e de ouvidos sempre que foi necessário.

Às professoras Dr^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria e Dr^a. Denise de Araújo Silva, que compuseram a banca examinadora e, nesta condição, trouxeram valiosas contribuições para este trabalho.

À minha amiga-irmã Janaína, que para além dos livros, emprestou-me o coração, partilhando comigo uma trajetória de alegrias e tristezas.

A toda minha família, por entender quando não pude estar presente.

Ao meu querido Francesco, que contribuiu significativamente para a materialização deste projeto e com grande paciência soube, e continua sabendo, esperar...

Aos meus pais, Marly e Josefa, pela minha existência.

A Deus, pela vida, e por ter me acompanhado até hoje.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I - PRINCÍPIOS DE CONSTITUIÇÃO DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	21
CAPÍTULO II - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NOÇÃO, PRINCÍPIOS NORTEADORES, PRESSUPOSTOS DE ELABORAÇÃO E SEUS SUJEITOS.....	50
CAPÍTULO III - AS REPRESENTAÇÕES DE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS E SUAS RELAÇÕES COM A QUALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXO.....	100

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as *representações dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre o ensino público e o ensino privado, e sobre a qualidade do trabalho da escola*. Visa, portanto, desvendar o sentido e as implicações que essas representações encerram e suas relações com a qualidade do trabalho da escola. Leituras preliminares sobre esse ponto - Coutinho, (2005), Dourado, (2001), Faleiro, (1999) - permitiram a elaboração do trabalho, que foi paulatinamente aprofundado por meio do estudo de outros autores. Arendt (2005), Ghiraldelli (2000), Saviani, (2005), Silva Jr. (2002), Ribeiro, (2000). A reflexão propiciada pelo conjunto dos autores citados deu origem ao conteúdo exposto no primeiro capítulo. Pressupôs, também, o envolvimento dos sujeitos da pesquisa com a organização do trabalho desenvolvido nas escolas em que atuam como docentes o que, por sua vez, implica o envolvimento deles com a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas em que trabalham. Esta reflexão constituiu o objetivo do segundo capítulo da dissertação, fundamentada, especialmente, em Bondioli (1996), Paro (1999, 2000, 2001, 2002), Vasconcelos (2000), Veiga (1998, 2001, 2003, 2004). O último capítulo trata especificamente das representações, ou seja, da análise, compreensão e interpretação das falas dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas aprofundadas. Os autores principais que fundamentaram este estudo foram: Contreras (2002) e Tardif (2005). No plano geral, o processo investigativo passou, ainda, pela compreensão dos vínculos que articulam a discussão teórica sobre a noção de público e de privado e a organização da escola por meio do PPP. Esta pesquisa se inscreve no âmbito da pesquisa qualitativa, que enfatiza “mais” (sem deixar de levar em conta a importância da qualidade dos resultados) o processo do que o produto da investigação. Foi realizada pela *pesquisa bibliográfica* (livros, teses, artigos, etc.); *pesquisa documental* (PPP das escolas); e *pesquisa de campo*. Esperou-se, com os resultados desta investigação, entrar, de modo crítico, no diálogo ampliado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas e em discussões que focalizam a formação e qualificação dos professores da RME de Goiânia, onde a autora deste trabalho atua como pedagoga.

Palavras-chave: Público e Privado; Representações; Ensino Fundamental; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This work aims to study the representations of elementary school teachers of the Municipal Education Goiania on public and private education, and on these representations in the quality of work done in school. It therefore seeks to unravel the meaning and implications of these representations and their close relations with the work done in school. Achieve a goal like that assumed in the beginning, the theoretical understanding of the concept of public and private, and simultaneously the understanding that these individuals have on these notions, to then consider whether such understanding affects the quality of work done in school. Preliminary readings on this point Coutinho, (2005); Gold, (2001); Faleiro, (1999) allowed the preparation of the work that has been deepened through the study of those authors and others Arendt (2005); Ghiraldelli (2000); Saviani, (2005); Silva Jr. (2002); Ribeiro, (2000), for writing the first chapter of the dissertation. Assumed, also, the involvement of research subjects with the organization of the work developed in schools where teachers act which implies, for that matter, their involvement with the construction of the Political-Pedagogical Project from the schools where they work. This reflection was the goal of the second chapter of the dissertation, based especially on: Bondioli (1996); Paro (1999, 2000, 2001, 2002); Vasconcelos, (2000); Veiga, (1998, 2001, 2003, 2004). The last chapter deals specifically with representations of research subjects, in other words, of the analysis, interpretation and understanding of the speeches of the research subjects, obtained by means of semi-structured in-depth interviews. The main authors which motivated this study were Contreras, (2002); Tardif, (2005). In general terms, the investigative process has also, gone through the understanding of the relationships that link the theoretical discussion about the notion of public and private school organization and through the Political-Pedagogical Project. This research falls within the qualitative research that emphasizes "more" process than the product of research. Being conducted by the research literature (books, theses, articles, etc.). Documental (PPP schools), and field research (natural environment) were located the subjects in their natural environment of work (School-I; School -II-III School). Was used as criteria: the simultaneous teaching in public and private schools. The technical resources were conversations with teachers from those schools and field notes. It is hoped that the results of this investigation enter, critically, in the extended dialogue about the teaching practices developed in the public schools and in discussions that focus on training and qualifications of RME of Goiania, where the author of this study acts as a pedagogue.

Keywords: Public and Private; Representations; Elementary School Teachers

INTRODUÇÃO

Tema e problema

Esta dissertação, que tem como tema *as representações dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia sobre o ensino público e o privado e sobre a qualidade do trabalho da escola, visa* desvendar o significado que tais representações encerram.¹ Alcançar um objetivo como esse pressupõe a explicitação prévia do que, aqui, deve ser entendido por público e privado.

A idéia de público (pólis) e privado (oikos) surge na Grécia antiga. Porém, é na sociedade moderna, com a constituição do capitalismo, que a distinção entre essas duas categorias se afirma de forma mais contundente e o Estado aparece como uma instância que, expressamente, assume o domínio político-institucional das relações existentes na sociedade.

O Estado, com o tempo constrói uma formulação na qual passa a ser o organizador da sociedade, utilizando mecanismos que o faz determinar e manter o poder. Em outros tempos, ele dividia seu poder e hegemonia com a Igreja, formando uma unidade indissolúvel. A Igreja, pouco a pouco perde espaço para o Estado, isto é, se antes tinha que cuidar da vida religiosa e política em todos os aspectos, ela vai sendo relegada, paulatinamente, a cuidar restritamente da vida religiosa. Em consequência, o Estado passa a deter, num exercício unilateral, sua hegemonia sobre a sociedade.

Para entender o papel do Estado como regulador da estrutura social, Althusser diz que Estado utiliza de meios bastante articulados, que ele chama de “aparelhos ideológicos de Estado”. Esses aparelhos realizam a manutenção e hegemonia de seu poder por meio da coerção e, quando necessário, da repressão.

¹ O termo *representações* utilizado nesta dissertação de mestrado não deve ser tomado no sentido que o toma Émile Durkheim, ainda que se possa entender como o faz esse clássico do pensamento sociológico, ou seja, de que toda representação seja essencialmente social, até porque sociais são os sujeitos individuais que as formulam. Assim, as representações de que trata esta dissertação devem ser entendidas como a *leitura imediata*, que os professores da RME de Goiânia formulam sobre o ensino público e o privado, representações essas que requerem reflexão e análise, a fim de serem destrinchadas nos seus significados essenciais. Esse destrinchamento constituiu o objetivo principal desta investigação.

Os “aparelhos ideológicos de Estado” na concepção de Althusser são chamados por Gramsci de “aparelhos privados de hegemonia”. Em outros termos, a compreensão gramsciana revela que estes “aparelhos”, na expressão do autor, travestem-se, criam autonomia e transformam-se em novas organizações, onde os interesses comuns ou “privados” também estão contemplados e são preconizados.

Coutinho (2005), expressando o entendimento do pensamento gramsciano, afirma que: embora possam ter como objetivo a defesa dos interesses particulares, “privados”, estes ‘aparelhos privados de hegemonia’ tornam-se também portadores materiais de cultura, de ideologias. O autor se refere, aqui, aos meios de comunicação impressos (jornais, revistas, manuais, boletins etc.) e de fala (rádio, televisão etc.), e às associações, sindicatos e partidos políticos, igrejas, escolas, entre outros.

No Estado moderno, há que se pensar que, com a ascensão da burguesia, apareceram novos problemas, novos modos de pensar e novas discussões acerca do que vem a ser o público e o privado. Nestes tempos, apesar da ampliação do domínio público, sua função foi diminuindo. Em contrapartida, os setores privados alcançaram pilares cada vez mais fortalecidos. Para Faleiro, o “capitalismo industrial, além da mitificação, contribuiu para mudanças na vida das pessoas, ou seja, para a diluição do espaço público, e, por conseqüência por um aumento gradativo do espaço privado”. (1999, p.158)

Nessa dinâmica histórica e nesse embate entre público e privado, mais recentemente, o privado vem se aproximando de uma ascensão forçosa. À medida que o pensamento neoliberal redefine o papel do Estado no ordenamento capitalista, à conseqüente minimização do Estado estabelece que a esfera pública se desresponsabilize pelas questões de ordem social, ou seja, pelas questões referentes à saúde, educação, segurança e a outras dimensões da vida social.²

No Brasil, em relação às questões educacionais, o movimento de ruptura entre Igreja e Estado definiu a constituição da rede pública de ensino, sendo esta mantida pelo Estado, enquanto a Igreja, mantendo as escolas confessionais, assumia o caráter de particularizar o ensino.

² Vale ressaltar que esta concepção de Estado se configura e se materializa em consonância com a importância da reorganização dos diferentes países no sistema capitalista. Nesse sentido, por exemplo, vários autores referem-se ao *Welfare State* – Estado do bem estar social - realizado na Europa e EUA, fazendo ressalvas quanto à sua efetivação no Brasil.

Os conflitos pendentes dessa bipolarização do ensino brasileiro foram acertadamente maiores quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no período de 1948 a 1961. Segundo Dourado (2000, p. 286), essa bipolarização “traz, em seu bojo, mecanismos de ajuda financeira às escolas privadas mediante a concessão de bolsas de estudo, salário-educação e financiamento à construção e reforma de prédios escolares”.

O que se segue após esse período é uma dissensão em relação à educação pública dentro da sociedade civil, mesmo durante o período pós-64. De acordo com Dourado, “os defensores do ensino público e gratuito vão sendo substituídos pela aliança dos que lutam pela hegemonia das escolas particulares, entendida para além das escolas confessionais”. (Idem, p. 286)

No campo das políticas educacionais elaboradas e materializadas a partir da década de 1990, é possível identificar o fortalecimento do discurso em prol da intensificação do processo de privatização da educação, constando no substrato deste discurso a questão do financiamento. Nesse sentido, Gentili demonstra como estes processos têm se dado de forma complexa gerando várias possibilidades a partir da combinação entre fornecimento e financiamento. Na compreensão deste autor,

a privatização escolar cria condições para uma mais ampla e marcada concentração do poder educacional de conseqüências evidentemente antidemocráticas: a dualização do sistema se aprofunda, “ganhadores” e “perdedores” da distribuição desigual dos bens educacionais vão cristalizando suas posições. (1998, p. 98)

Dentre os aspectos percebidos, alguns, por serem recorrentes e, por certo, de algum efeito, foram apontados na pesquisa. É comum ouvir os professores que procuram apoio pedagógico junto à URE afirmarem: “A estrutura física da escola pública é muito precária; a falta de material pedagógico não permite realizar um trabalho de qualidade”; “a qualidade do ensino ministrado na rede pública é menor que a qualidade do ministrado no espaço privado”, “há uma falta de compromisso da família com a escola dos filhos”, “há falta de compromisso de muitos professores com seu trabalho na escola pública”. O que mais chama a atenção na fala de grande parte dos professores mencionados é a afirmação categórica de que

“continuando da forma como está o ensino público, fica difícil pensar que a educação pode melhorar”,³

Foi, portanto, o contato direto com os aspectos apontados, com esse modo *imediato* de pensar o real, enfim, com essas *representações* dos professores que buscam apoio pedagógico na URE, e ainda pela não existência de uma pesquisa capaz de desvendar essas representações, o que levou a autora desta investigação a propô-la.

Dessa forma, a compreensão preliminar de dois pontos torna-se fundamental. Primeiramente, entender como os professores construíram uma compreensão acerca do que é espaço público e espaço privado. Para explicitar tal questão foi necessário o estudo sobre a trajetória sócio-histórica de como estes espaços foram sendo construídos e constituídos, principalmente no Brasil. Em segundo lugar, discutir a importância da construção de um projeto coletivo de trabalho que hoje em dia implica evidenciar várias questões que objetivamente ou subjetivamente expõe as práticas professorais e coloca este assunto nas pautas das questões educacionais.

Dois autores foram essências para fomentar uma discussão inicial: Luiz Fernandes Dourado e Marlene de Oliveira Lobo Faleiro. Ambos foram lidos na perspectiva de desvelar a configuração dos espaços públicos e privados e analisar a situação docente dos professores a partir das políticas de Estado para tal função. Esta última autora coloca questões fundamentais para estudar tal questão: a compreensão das duas instâncias na influência da vida dos homens e como isto se constitui diferencialmente para elaborar uma vida em sociedade. Chama ainda a atenção para a formação do Estado Moderno e para a lógica do mercado, que é regulada pelas necessidades, que deixam de ser coletivas para ser individuais. Nesta perspectiva, a educação também se atrela a um novo contexto. A educação, diz ela, deve ser pensada e regulada pela dimensão do mercado, numa visão utilitária e imediatista, fragmentando o conhecimento que passa a ser entendido não como um processo, mas apenas um dado da realidade. (Cf. Faleiro, 1996, p. 79)

³ Unidade Regional de Educação (URE) é uma das instâncias que compõe a estrutura burocrática da Sede da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Tem por finalidade o acompanhamento pedagógico-administrativo às Unidades Educacionais de Ensino. Esta instância foi criada dentro de um processo de descentralização pelo qual a SME vem passando desde 1993.

Dourado (2001, p. 56) traz para as discussões uma contribuição interessante no que se refere a como o Estado tem se situado no contexto atual e se envolvido no processo de reforma que aponta novas propostas de regulação de vários setores, incluindo-se aí a educação. No contexto educacional, a situação docente aparece como uma questão onde se situam vários fatores a serem observados. Para Dourado, nada passa ao largo da importância que cada característica na atuação do professor possa trazer para seu trabalho, a começar pela formação inicial feita, passando pela formação continuada e pelas políticas presentes em ambas, não deixando de lado a discussão sobre a profissionalização. Para ele, a discussão sobre formação e profissionalização passa, portanto, pelo resgate das políticas concretas, que incluam o questionamento dos marcos atuais de formação, incorporando, desse modo, a formação contínua e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) no novo cenário sócio-político, econômico e cultural que se delineia mundialmente.

Outra autora fundamental neste estudo foi Hannah Arendt (1993) Sua reflexão ajudou a desvelar conceitualmente as duas esferas de constituição do homem no espaço social: a esfera pública e a privada. Ela analisa também o trabalho humano como condição *sine qua non* para se alcançar a liberdade, pois de acordo com ela o trabalho é um ato político e este último se torna um princípio de suma importância para o processo de conhecer a liberdade.

As contribuições de Agnes Heller (1991) para se discutir a condição de homem particular e universal por meio de uma leitura da vida cotidiana foi também fundamental. Para ela, “en la vida cotidiana el particular se reproduce a si mismo e a su modo (el 'pequeño mundo') directamente y el conjunto de la sociedad ('el gran mundo')” (p. 27). Dessa forma, pode-se estabelecer uma análise fundamental sobre as representações construídas pelos professores acerca do espaço público e como a relação com o cotidiano implica em posicionamentos que caracteriza a imposição individual e compromete a organização escolar, e, por conseqüência, o fazer docente.

Discutir a questão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e elencá-lo como a temática do segundo capítulo deste trabalho tornou-se necessário e importante por ser este um documento comum a todas as escolas, bem como a melhor forma apresentada, até então, de uma construção democrática do trabalho da escola.

Ilma Passos de Alencastro Veiga (1998; 2001; 2003; 2004) tornou-se a

autora referência, por entender que a discussão centrada nesta temática percorre a trajetória de trabalho desta autora. Para ela, o PPP é um instrumento que a escola deve utilizar como forma de garantir um trabalho organizativo, democrático e totalmente participativo dentro da comunidade escolar. Se a lei faculta a existência e a organização de uma proposta pedagógica para o trabalho da escola, o PPP torna-se um objeto alvo para a concretização de algo que dê conta de articular, sistematizar e promover a organização do cotidiano escolar, afirma Veiga.

Anna Bondioli (2004) é outra autora utilizada como referência neste trabalho. Ela aponta a questão da qualidade do trabalho como algo central para o desenvolvimento de um PPP. Para ela, qualidade, é em todo caso, sinônimo de competência, de excelência, de eficácia, de correspondência às exigências que o sistema político e os usuários da sociedade impõem a essas instituições; é algo extremamente necessário que, mesmo no falar comum relativo à educação extradomiciliar de pequenos e grandes, [vem assumindo] uma importância nova e relevante. (p. 54)

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, outras leituras e concepções além das expostas foram necessárias, buscando pertinências no que diz respeito à discussão do que é público e privado, e das relações estabelecidas e vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, no caso, os professores do ensino fundamental da RME de Goiânia, e que finalizam por criar neles uma representação a respeito desses espaços que repercute, conseqüentemente, na qualidade do trabalho que realizam na escola.

Encaminhamentos metodológicos e técnicos

Essa investigação se inscreve no âmbito da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa possibilita uma investigação que permite a busca dos sujeitos da pesquisa no ambiente “natural” em que se encontram e atuam e onde o fenômeno estudado se desdobra. Foi realizada por meio de *pesquisa bibliográfica* (livros, textos, teses e dissertações sobre a temática), *pesquisa documental* (documentos oficiais e institucionais), e de *pesquisa de campo*. Os sujeitos investigados por meio deste último tipo de pesquisa são professores da educação básica ministrada nas escolas da RME e que, *simultaneamente*, lecionam na Rede Particular de Ensino (RPE)

de Goiânia. Eles foram, a princípio, buscados para investigações nas escolas municipais mais expressivas das regiões onde se localizam.⁴

A dinâmica de funcionamento das escolas públicas segue a organização e as propostas da SME de Goiânia. Porém, no cotidiano é que se verifica por meio das práticas e do pensamento dos sujeitos envolvidos, que cada escola adquire características que lhe conferem certas peculiaridades.

A RME de Goiânia possui 165 escolas. Destas escolas, 31 localizam-se na regional Norte, 33 na regional Sul, 30 na regional Leste, 33 na regional Sudoeste e 31 na regional Noroeste do município. Os sujeitos desta pesquisa, a princípio foram buscados, conforme já se assinalou, nas escolas mais expressivas de cada uma dessas regionais, que apresentavam características definidas, como por exemplo: tamanho da instituição, condições físicas, materiais e pedagógicas adequadas, número representativo de profissionais administrativos, de professores e de alunos, verbas recebidas e outras.

A princípio, o levantamento do conjunto de escolas destas regionais possibilitou a identificação e seleção de cinco escolas. Todavia, apenas três foram selecionadas e aqui identificadas como: Escola-I; Escola-II; Escola-III, ou seja, as mais expressivas do conjunto, e nas quais foi possível identificar professores que lecionavam, simultaneamente, nas duas redes de ensino, ou seja, na RME e na RPE de Goiânia. Feito este corte, a pesquisadora encontrou pequenas dificuldades para selecionar seus sujeitos de pesquisa. Por exemplo: após marcar com o professor de uma determinada escola uma data possível para a realização da referida entrevista, e retornar no tempo combinado à instituição, o professor já não trabalhava mais naquela escola e não houve a possibilidade de localizá-lo novamente, apesar das tentativas feitas pela pesquisadora junto a colegas para obter informações. A pesquisadora, então, buscou novamente outros professores em outras instituições e que também se mostraram dispostos a responder a referida pesquisa em forma de entrevista. Deve-se ressaltar que alguns dos professores selecionados neste segundo momento pertencem à mesma escola, no caso a Escola-I.

⁴ Elas são tidas como referência no âmbito deste trabalho por serem as que estão mais bem organizadas do ponto de vista físico, administrativo e pedagógico; por possuírem um maior número de professores e alunos.

A Escola-I está situada no Jardim América, um bairro de “classes” médias, mas que ainda mantém no seu interior e nas circunvizinhanças a presença de contingentes expressivos das classes subalternas.⁵ Fundada em 1978, a escola nasceu da necessidade da comunidade local de ter um lugar apropriado para a escolarização de suas crianças, “visto que as outras escolas eram distantes e o bairro não dispunha de transporte coletivo”. (PPP da Escola-I, 2009, p. 9) Hoje a escola conta com 20 turmas funcionando nos três turnos. Oferece o ensino fundamental dividido entre ciclo I e II, a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), de 1ª a 8ª séries, e também a educação infantil. Segundo o PPP da escola, a composição de seus alunos varia desde pessoas que podem ser identificadas como pertencendo às “classes” médias a pessoas que provém das classes subalternas da sociedade, tais como os alunos da EAJA. Muitos alunos têm boas condições financeiras e culturais e “muitos até são oriundos de escolas particulares”. (PPP da Escola-I, 2009, p. 10). Nesta escola, foi localizado o terceiro sujeito desta pesquisa: a Professora-C, que ministra aulas de Educação Física, o quarto sujeito, o Professor-D que ministra aulas de Geografia, e também, o quinto sujeito, a Professora-E, Pedagoga.

A Escola-II está localizada em um bairro estratégico da cidade, o Parque Amazônia, e faz divisa com vários bairros de “classes médias” e com outro município do estado de Goiás, no caso a cidade de Aparecida de Goiânia. A escola

⁵ “A idéia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, pelos camponeses e também pelos povos coloniais tem, [atualmente], uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, explica pouco, mas sugere uma via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro se nos dermos conta de que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas, como os povos coloniais, tem contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo. E complicando o quadro mais ainda, tem conflitos de interesse e conflitos políticos entre si. (...) No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política. (...) Por isso mesmo, obriga-nos a fazer indagações sobre a reprodução ampliada da subalternidade, sobre a multiplicação diferenciada dos grupos subalternos. Obriga-nos a ter em conta que as esperanças e lutas dos diferentes grupos e classes subalternos levam a diferentes resultados históricos, porque desatam contradições internas que não são apenas contradições principais do desenvolvimento do capital, a oposição burguesia-proletariado. (...) Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e *exclusão* econômica e política. (...) Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma *exclusão integrativa*, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais. (...) O subalterno não é uma *condição*, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extinguiria com o correr do tempo. Estamos diante de um *processo* que se atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres” (MARTINS, 1989, p. 97-101, apud Nepomuceno, 1998, p. 141). Grifos do autor.

foi fundada em 1978 e era bem pequena, formada apenas por quatro salas de aula, uma secretaria, uma cozinha pequena e seis banheiros. Funcionava de primeira a quarta séries em horários alternados e não fornecia lanche aos alunos. Também não tinha muros. Hoje a escola conta com dois blocos somando 11 salas de aula em funcionamento, sendo quatro com multimídias, sala de leitura, sala de conveniência de professores, secretaria informatizada, sala de coordenação, sala de Ambiente Informatizado, almoxarifado, seis banheiros femininos e seis masculinos para alunos, um banheiro para funcionários e um para alunos com necessidades educacionais especiais, cozinha, estacionamento, pátio coberto, três quadras de esportes sendo uma poliesportiva e uma de areia e quiosque. É uma escola murada que conta com água encanada e filtrada. É bastante arborizada. Oferece lanche a todos os alunos que estudam nos três turnos. Na escola é ministrada a Educação Infantil e III ciclo no turno matutino; I e II ciclos no turno vespertino; e EAJA no turno noturno. A escola conta com rádio escola. O corpo docente é formado por alunos do próprio bairro da escola, dos bairros vizinhos e também do município vizinho. O quadro de funcionários é composto pela diretora, seis coordenadoras pedagógicas, 50 professores e 26 funcionários administrativos. Nesta escola foi localizado o segundo sujeito desta pesquisa: o professor-B que leciona a disciplina de Geografia.

A escola-III está localizada na periferia Norte da cidade. Foi fundada em 1973. Funcionava de forma precária com três salas de aula, uma secretaria, um banheiro para funcionários, dois privativos para alunos e uma cozinha. Os alunos vinham de chácaras vizinhas. A maioria deles trabalhava na roça com seus pais. Eram atendidos em dois turnos. Houve uma época, em que eram atendidos também, em um turno intermediário, devido à grande demanda de alunos. A partir de 1981, houve uma ampliação do espaço visando atender, também, o ensino noturno. Atualmente a escola atende o I e II ciclos e, também a EAJA de 5^a. a 8^a. séries. Conta com 34 professores. Um exercendo a função de diretor e 4 a de coordenadores. Conta também com 29 funcionários administrativos. Nesta escola, foi localizado o primeiro sujeito desta pesquisa: o Professor-A, que leciona a disciplina de Matemática.

As três escolas escolhidas apresentam características distintas e importantes que as tornam bastantes peculiares. A escola I por estar em um bairro de “classes médias”, e comportar em seu *lócus* alunos que residem em espaços físicos bem diferenciados (alguns moram no próprio bairro em que se localiza a

escola e, outros, moram, inclusive, às margens de um córrego de um bairro vizinho); outra, a escola II, é uma escola que atende a alunos de lugares muito distintos, sendo eles do próprio bairro, formado por classes médias, de bairros vizinhos, que comportam pessoas menos favorecidas e de outra cidade, o município de Aparecida de Goiânia; e a escola III que atende a alunos da periferia da cidade.

Vários professores foram sondados para participar desta pesquisa. Poucos, porém se dispuseram. A pesquisadora “escolheu” aqueles que espontaneamente se mostraram abertos à participação. Cabe acrescentar, entretanto, que para realizar essa escolha, pensou-se, a princípio, em buscar professores das diferentes modalidades de educação e que ministrassem aulas de diversas disciplinas. Todavia, ao realizar conversas preliminares, ou seja, ao buscá-los, de fato, deparou-se com a dificuldade mencionada. Dessa forma, a pesquisadora não escolheu de fato, mas respeitou a vontade e a adesão daqueles que se mostraram dispostos a participar da pesquisa. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas aprofundadas com os sujeitos da pesquisa, então “selecionados”.

Os dados levantados foram articulados, organizados e submetidos à *análise de conteúdo*. Este tipo de análise se assenta no conhecimento do que foi pesquisado a partir da mensagem expressa nas respostas às questões propostas e nos conteúdos nelas contidos. O pesquisador ao utilizar a análise de conteúdo visa analisar as mensagens e produzir inferências sobre elas a partir de uma série de fatores delimitados sistematicamente. Para Pêcheux “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (Pêcheux apud Franco, 2005 p.10) É possível entender desta forma que, as informações contidas nas mensagens emitidas pelos professores visam expressar os objetivos da pesquisa, “valorizando o conteúdo ‘latente’ estipulando, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos”. (Siqueira 2008, p. 3)

Os resultados deste processo investigativo foram apresentados em três capítulos. O primeiro, que traz como título “Princípios de Constituição do Público e do Privado na organização da Educação Brasileira”, realiza uma discussão teórica sobre a noção de público e privado, bem como o contexto histórico em que mergulhou a educação brasileira no período que compreende à época jesuítica até os anos de 1990.

O segundo, intitulado como “Projeto Político-Pedagógico: noção, princípios norteadores, pressupostos de elaboração e seus sujeitos”, buscou discutir cada um dos aspectos fundamentais da construção de um PPP e a importância da construção coletiva desse instrumento para a qualidade do trabalho escolar.

Finalmente, o terceiro capítulo – “As representações de ensino público e privado dos professores investigados e suas relações com a realização do trabalho escolar”, faz um balanço dos diversos aspectos das representações desses sujeitos, com o fim de identificar e compreender o significado de tais representações na avaliação que esses mesmos professores fazem sobre o trabalho realizado no ensino fundamental público e privado.

Os resultados a que se chegou apontam para a necessidade de se compreender as relações existentes entre os espaços público e privado e a constituição destes espaços no cenário da educação no Brasil, portanto torna-se importante conhecer o processo histórico educacional brasileiro para entender a real situação da educação hoje no Brasil. Outrossim, dentro deste conhecimento sobre a educação, é pertinente entender como se dá a organização da escola a partir da construção de um instrumento, leia-se PPP, que, sendo uma exigência legal ou não, tem grande importância nos processos decisórios positivos dentro da escola, uma vez que ficou entendido que, para construí-lo de forma acertada, exige-se um processo democrático e participativo. Ademais, ficou perceptível que as representações que os professores têm de público e privado, implicam em diferenças na realização de seu trabalho, tanto na escola pública quanto na privada, que interferem na qualidade do trabalho da escola.

Espera-se com os resultados obtidos ter alcançado o objetivo proposto pela pesquisa realizada.

Capítulo I

PRINCÍPIOS DE CONSTITUIÇÃO DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo ‘aparentemente’ tende a se dividir em duas partes, porém, sem perder o foco de que a segunda parte está contida na primeira. A princípio explica-se a organização da vida privada do homem com suas próprias nuances e sua inserção na vida pública. Pretende-se *compreender e estabelecer a relação entre os conceitos de público e privado, buscando suas origens na construção histórica do conceito de Estado* e como esses conceitos se efetivaram na educação brasileira até os dias atuais. Busca explicitar também como o pensamento a respeito do que é público e do que é privado tem uma construção histórica na sociedade brasileira com referenciais ideológicos, políticos, e fortemente econômicos e que isto, supostamente, está presente nas representações dos professores sujeitos desta pesquisa. Outro ponto a ser considerado e que finaliza o capítulo centra-se na explicação do surgimento da proposta de se organizar o trabalho da escola a partir da construção do projeto político-pedagógico, explicitando alguns fatores que o tornam essencialmente necessário para a realização de um trabalho pedagógico coletivo.

1 O público e o privado: análise e reflexão sobre o conceito

Segundo Hannah Arendt (2007) a origem dos conceitos “público” (*pólis*) e privado (*oikos*) são cunhados desde a Grécia Antiga para caracterizar a ação política na “*vita activa*”, do homem dentro de uma tradição histórica e social, a *pólis*, e que envolve três esferas da atividade humana: o labor, o trabalho e a ação. A essência do labor é a própria vida, a do trabalho, a existência no mundo e a essência da ação, esfera de cunho plural, são as relações entre os homens que habitam a Terra. A ação é de cunho essencialmente política. Essas três esferas caracterizam a condição da existência do homem, ser único e político e que mantém extrema relação com as etapas da vida humana: o nascimento e a morte. A autora, ainda, afirma que os homens são condicionados, pois tudo o que tocam e produzem a sua existência, tornam-se condições da existência humana. Em outras palavras, o homem produzindo sua sobrevivência, produz suas próprias condicionantes de existência, e, dessa forma,

Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou por ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra. (Arendt, 1993, p.17)

Com o desaparecimento da *pólis* e a inserção do privado na vida, o conceito de “vita activa” perde seu significado político e passa a designar qualquer tipo de fazer ativo no mundo humano, compreendida como uma necessidade do fazer humano, neste mundo terreno.

Compreende-se, nessa trajetória de ressignificação do conceito de “vita activa” que a esfera da contemplação passa a sobrepor-se à esfera da ação, e esta é rebaixada à posição subalterna e secundária por acreditar-se que os deleites e a contemplação da vida religiosa seriam superiores à ação na vida terrena, o que segundo Arendt (2007), trouxe para expressão “vita activa” o significado negativo de inquietude.

Assim sendo, o homem torna-se um ser capaz de exercer a ação política, um ser *social*, termo de origem romana, pois sua ação só pode existir pela existência dos outros homens. O termo “homem ser social” vai englobando o termo “homem ser político”, esquecendo-se a originalidade da concepção grega para política e com conceito de *societas generis humani*. Significando sociedade da espécie humana é que, de fato, o termo social, começa a adquirir o conceito fundamental para a condição da existência humana: o homem é um ser social, diferenciado dos conceitos apresentados por Platão e Aristóteles, traduzindo o homem como um *animal socialis*.

Para o pensamento grego, o homem difere e se opõe ao animal por sua casa (*oikia*) e por sua família, o que caracterizava sua vida privada, e com o surgimento da *pólis* grega alcança também a sua capacidade de organização política (*bios politikos*). Sendo assim, “Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*). (Arendt, 2007, p. 33)

Para Arendt, na antiguidade, a esfera da vida privada constitui-se na esfera da família e da casa (*oikos*) e daquilo que é próprio dos homens (*idion*) e ainda baseado em relações de parentesco e afinidades familiares (*pharia*/irmandade e

phyle/amizade). Assim, o âmbito privado equivale ao espaço dos interesses particulares e da esfera da família.

A autora compreende que se trata de um espaço da violência despótica exercida pelo chefe da família sobre seus subordinados familiares (mulher, filhos e escravos). Os homens viviam juntos movidos por necessidades biológicas de alimentação, alojamento, segurança e era a necessidade que motivava toda a ação da família. Não existia qualquer possibilidade de discurso racional e livre nesse relacionamento familiar; a desigualdade e a dominação constituíam poder totalitário do chefe da família para assegurar a ordem doméstica. Nessa perspectiva de vida familiar privada, o homem fica privado da vida política.

A esfera privada compreendida pelo pensamento antigo significa estar privado ou destituído de três coisas essenciais à vida humana: ser privado de ser visto e ouvido por outros, deixar de possuir uma relação objetiva com os outros homens, uma vez que se separa do mundo comum das coisas, e priva-se de se realizar algo perene e permanente à história dos homens, algo que transcende à própria vida humana. Segundo Arendt (2007) o homem privado não se deixa conhecer e ausenta-se da presença e da interferência de outros homens do seu mundo político e em sua propriedade. Na modernidade, essa conceituação de esfera privada desapareceu. E,

Nas circunstâncias modernas, essa privação de relações “objetivas” com outros e de uma realidade garantida por intermédio destes últimos, tornou-se o fenômeno de massa da solidão, no qual assumiu sua forma mais extrema a mais anti-humana. O motivo pelo qual esse fenômeno é tão extremo é que a sociedade de massa não apenas destrói a esfera pública e privada: priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também, do seu lugar privado, no qual antes eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até mesmo os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família.

Assim, compreende-se que a ascensão da vida social trouxe também historicamente em seu bojo a preocupação com a vida individual e com a propriedade deixando também o homem privado de sua ação política.

O público, segundo a autora, designa o espaço de representação do interesse da coletividade e seria o reino da liberdade, da exposição das opiniões, visando o bem da comunidade. Na vida pública manifestava-se a coragem de expor-se, de opinar, opondo-se ao servilismo despótico e libertando-se da esfera das

necessidades da vida biológica e animal, para vida social e humana. Nessa perspectiva,

Ser cidadão da *pólis*, pertencer aos poucos que tinham liberdade e igualdade entre si, pressupunha um espírito de luta: cada cidadão procurava demonstrar perante os outros que era o melhor exibindo, através da palavra e da persuasão, os seus feitos singulares, isto é, a *pólis* era o espaço de afirmação e reconhecimento de uma individualidade discursiva. (Antunes, 2009. p. 3)

No espaço público exercido na *pólis*, sobressaiam-se duas atividades necessárias e presentes ao homem *bios politikos*: a ação (práxis) e o discurso (lexis). Isso significava que todas as decisões tomadas pelos gregos eram mediadas pela persuasão das palavras, nunca pela força ou violência. A vida pública dos gregos, vivida na *pólis*, era vida em ação e em discurso, pois:

tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que é discutido. Haverá talvez verdade que ficam além da linguagem e que podem ser de granderelevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for não é um ser político. Mas, os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem, e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e por serem inteligíveis entre si. (Arendt, 2007, p. 12)

Arendt afirma que foi durante essa experiência na polis é que ação e discurso se separaram, tornaram-se independentes e a ação perdeu seu significado e dimensão postos para a vida pública da *pólis* e passa a ser compreendido como meio de persuasão, mas não como forma de responder, replicar e enfrentar o que é feito.

A autora ainda afirma e critica que esta dificuldade em discernir e separar o conceito de público e privado na modernidade aumenta porque o conceito científico que embasa essa separação já não é mais a ciência política e sim, a economia nacional, que no alemão “*volkwirtschaft*”, equivaleria à “administração coletiva” e que entende a política como espaço de regulação da vida privada.

Arendt enfatiza que a substituição de político por social trouxe a conceituação de que os homens vivem juntos em função de interesses e fins coletivos e nessa perspectiva é o que diferencia a modernidade da *pólis* grega, que era o espaço de afirmação política por meio da liberdade, da igualdade entre os cidadãos da sociedade romana, espaço de dominação, do poder imperial dos governantes sobre os súditos.

A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades

diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada e nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional. (Arendt, 2007, p. 37).

O termo público anuncia, ainda, dois significados importantes. O primeiro de que sendo público, tudo pode e precisa ser visto, ouvido, compreendido e divulgado para todos, isto é, pode ser *(des)privatizados* e *(des)individualizados* de modo a se tornar transparente para que todos possam ter acesso e apropriar-se da realidade posta. Em segundo lugar, a esfera pública significa o próprio mundo, lugar de artefato e da ação humana e lugar comum de todos os homens e tem por finalidade estabelecer um vínculo entre os homens e a autoconsciência sobre o mundo feito por suas mãos.

Ainda baseando no pensamento de Arendt (2007), compreende-se que a esfera pública, construída no mundo para e pela ação de todos os homens é realizada pelas gerações do presente e para as gerações do presente, porém, visa garantir e assegurar a existência das gerações futuras. Isso faz pensar sobre o que os homens têm em comum: o mundo, que se adentra ao nascer e o que se deixa ao morrer. A esfera da vida em comum transcende a duração da vida dos humanos no passado, presente e futuro, o que remete o homem à sua essência de imortalidade.

Pode se compreender, nessa trajetória, que a ressignificação histórica levou à banalização e à inversão conceitual do conceito de público e privado antigos. Isso, também, interfere na constituição dos conceitos de público e privado na modernidade, trazendo para dentro do conceito de privado o individualismo e demonstrando que há grande dificuldade em definir a linha divisória e difusa que separa o conceito de social e de família culminando na construção da força do estado nacional. Ainda compreende-se que “Não obstante, parece ainda mais importante o fato de que a privatividade moderna é pelo menos tão nitidamente oposta à esfera social – desconhecida dos antigos – que consideram o seu conteúdo como assunto privado como o é a esfera política propriamente dita”. (Arendt, 2007, p. 48). Sendo assim, “O fato histórico decisivo é que a privatividade moderna, em sua função mais relevante – proteger aquilo que é íntimo – foi descoberta não como o oposto da esfera política, mas da esfera do social, com a qual, portanto, em laços ainda mais estreitos e mais autênticos”. (Idem)

Nessa inversão histórica de valores, na qual o íntimo se identifica com o social, perdeu-se a capacidade de rebelião contra o pensamento e as exigências niveladoras do social, e instalou o conformismo diante da voz de um só representante político, privando-se, assim, o homem do exercício político exercido durante a existência da *pólis* com sua ênfase na ação e no discurso. Além disso,

A notável coincidência da ascensão da sociedade com o declínio da família indica claramente que o que ocorreu na verdade, foi a absorção da família por grupos sociais correspondentes. A igualdade dos membros desses grupos, longe de ser uma igualdade entre pares, lembra muito mais a família ante o poder despótico do chefe da casa, exceto que, na sociedade, onde a força natural de um único interesse comum e de uma opinião unânime é tremendamente intensificada pelo próprio peso dos números, o poder exercido por um único homem, representando o interesse comum e a opinião adequada, podia mais cedo ou mais tarde ser dispensado. O fenômeno do conformismo é característico do último estágio dessa evolução moderna. (Arendt, 2007, p. 50)

A ascensão do social coincide também com a preocupação histórica com a propriedade privada se tornando preocupação pública e assumindo que o governo para o bem comum passa a ter a tarefa de governar para proteger os interesses privado de cada um e “as quatro paredes da propriedade particular oferecem o único refúgio seguro contra o mundo público comum (...), O único modo eficaz de garantir a sombra do que deve ser escondido contra a luz da publicidade é a propriedade privada”. (Arendt, 2007, p. 81). Em suma e noutras palavras, pode-se concordar com a afirmação de Severino (2005) quando afirma:

Em que pese à rica polissemia dos termos, as categorias “público” e “privado”, quando usadas na esfera da organização político-social, implicam-se reciprocamente (...) o que está em jogo nessa relação bipolar tem a ver, fundamentalmente com o atendimento dos interesses dos destinatários de um bem ou uma ação. De um lado, o interesse coletivo, da comunidade, do conjunto das pessoas; de outro, o interesse individual, das pessoas em particular. O deslizamento dessa significação básica, de cunho social, para uma de perfil mais burocrático, de acordo com a qual “público” passa a significar “estatal” e “privado” significa “não-estatal”, civil, foi uma mudança empobrecedora decorrente da idéia de que caberia ao aparelho estatal, ao governo da sociedade, cuidar do interesse comum, administrá-lo. (Severino, 2005, p.31).

Porém, concorda-se com Arendt (2007), “Nem a educação, nem a engenhosidade, nem o talento pode substituir os elementos constitutivos da esfera pública, que fazem dela o local adequado para a excelência humana” (p. 59).

2 As relações dos conceitos de público e de privado e o papel do Estado

Os conceitos de público e privado encerram em sua essência grandes conflitos e uma dicotomia. Conforme Bobbio (1987), os termos se condicionam, embatem-se e se ligam continuamente um ao outro, mas também se delimitam. Na medida em que co-existem num espaço onde um começa e o outro termina, completam-se e formam um todo. Estas esferas no espaço de sua existência e delimitação podem também modificar seus tamanhos: ora o público é maior, ora o privado é menor e vice-versa, dependendo do contexto histórico. E assim:

Um dos lugares comuns do secular debate sobre a relação entre a esfera do público e a do privado é que aumentando a esfera do público, diminui a do privado e aumentando a esfera do privado diminui a esfera do público: uma constatação que é geralmente acompanhada e complicada por juízos de valor contrapostos. (Bobbio, 1987, p. 14-15).

Neste sentido, é necessário que se apresente também, nessa etapa do trabalho, uma breve compreensão do conflito entre essas duas categorias, buscando as raízes deste conflito na constituição do Estado moderno. Para tanto, é preciso pensar que público e privado são categorias que surgem na época moderna, ganhando sua especificidade conceitual. Com o advento do capitalismo, que aparece como novo modo de produção, algumas questões como, salário, mais valia, lucro nascem como palavras de ordem, nascendo, simultaneamente, mudanças nas relações sociais, o que acaba articulando a relação das categorias expostas.

Com o surgimento de novas formas de lidar com a produção de bens, alguns cenários vão se constituindo, como por exemplo, a relação aparente entre proprietários que querem parecer iguais, mas que subordinam outros com a escravização 'do trabalho ao capital'. Ao aprofundarmos nosso olhar sobre estes aspectos do mundo capitalista, fica visível o rompimento entre "a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo, entre o público e o privado". (Saviani, 2005 p. 169).

Na constituição da sociedade capitalista o homem tem sua individualidade e é, ao mesmo tempo, um ser social, ou seja, o homem privado que tem suas origens também no público. Pensa-se assim, que o homem tem assegurado seus direitos como cidadão, tem assegurado sua liberdade. Porém terá, em outro momento, esses direitos retraídos ou subtraídos em detrimento de outros homens. Para Marx, "o direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem,

mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo”. (Marx, s/d, apud Saviani, 2005, p. 139). Pode-se entender desta forma, que o público e o privado agem como pólos opostos, mas que se interligam um ao outro, também como categorias de análise. Assim, só podemos falar de público porque fazemos referência ao privado e vice-versa. Outrossim, ao falar sobre um só dos pólos, estar-se-á sempre entendendo que existe outro pólo em questão, mesmo quando não se explicita a existência dele.

Saviani apresenta uma explicação salutar ao falar sobre o público e o privado utilizando como exemplo a educação. Para ele “quando fazemos a história da educação pública, a história da educação privada se faz presente, ainda que o seja na forma de interlocutor oculto e vice-versa”. (Saviani, p.168) Este modo de Saviani entender as relações entre o público e o privado, oportunamente, remete à discussão daquilo que é de nosso maior interesse neste trabalho, isto é, a educação frente às categorias público e privado.

3 A constituição do Estado moderno brasileiro e suas metamorfoses: a educação em questão

Ao estudar a constituição do Estado moderno pode-se visualizar uma instituição que tem como função precípua assegurar e conservar os direitos e deveres dos cidadãos. Dentre esses direitos se encontra a educação que é discutida de vários modos, por diferentes teóricos, como espaço de amplo debate, onde as instituições que oferecem educação escolar, sejam elas públicas ou privadas, são submetidas à inspeção do Estado. A apropriação das palavras de Araújo é pertinente neste momento para esclarecer que, “a categorização que faz figurar como que binariamente o público e o privado, não se pode constituir em idealizações que imobilizem a compreensão da história da educação”. (2005, p.126) Em outros termos, a apropriação deste pensamento é pertinente por possibilitar um esforço de revisitar os diferentes momentos da história da educação brasileira, buscando recuperar o sentido do público e do privado neles subjacentes.

4 Revisitando momentos na história da educação brasileira

A chegada da Companhia de Jesus ao Brasil Colônia (1500-1822), sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega, visou responder a uma política colonizadora que instalaria aqui suas raízes futuras. Os jesuítas vieram sob o pretexto de educar os nativos. Essa educação, no entanto, não chegou a se concretizar. De um lado, a educação pretendida não correspondia às suas necessidades. Aquela que os próprios índios ofereciam aos seus filhos lhes bastava na vida adulta. De outro, a mão de obra indígena não atendia os interesses econômicos da Metrópole. Cabe acrescentar que aos escravos não era dada qualquer instrução. Como o empreendimento original dos jesuítas não logrou êxito, estes passaram a ensinar, então, os filhos dos colonos. A instrução ministrada se limitava ao aprendizado da língua, das primeiras letras e da doutrina cristã.

Com a vinda para a Colônia de pessoas pertencentes à pequena nobreza portuguesa e destinadas a compor os quadros burocráticos do Brasil colonial, administrado como empresa que visava grandes negócios e grandes lucros, houve a necessidade de se criar um novo tipo de instrução. Nessa nova empreitada, os jesuítas contaram com o apoio significativo dentro da Colônia. Ribeiro (2000, p. 20) afirma que,

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Assim sendo, “a elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico)”. (Idem, p. 24). Com esta observação, conclui-se que a Companhia de Jesus, contando com o apoio da realeza, acabou por tornar-se “a ordem dominante no campo educacional”. Isto durou tempo suficiente para a Companhia gerar um acúmulo de riquezas, passando a incomodar a Corte que viu como saída expulsá-los, não sem antes devolver ao governo tudo que acumulara, e criticar o feito educativo dos jesuítas, alegando que eles “educavam os cristãos a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”. (Ibidem, p 33).

Neste tempo, política para a Colônia, sob o olhar atento do Marquês de Pombal, era objetivamente conquistar capital necessário para garantir a passagem de uma fase mercantilista para uma fase industrial capitalista. Fato que não logrou

êxito, pois a Inglaterra, que estava em ascensão impôs condições nada amigáveis a Portugal. O mercado português foi tomado pelas manufaturas inglesas, restando a Portugal a venda de vinho para Inglaterra, firmando-se nessa relação comercial uma diferença de preços dos produtos amplamente desvantajosa para a metrópole portuguesa. Em face dessa desvantagem, Portugal decidiu tirar proveito da Colônia, por meio de uma fiscalização mais rigorosa das atividades desenvolvidas à época, o que gerou a necessidade de preparação de quadros para assumir cargos necessários à ampliação do aparato do governo. Para Ribeiro (2000, p. 31)

Esta ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento de funções de categoria inferior passaram a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, o que antes cabia à família.

Com a saída dos jesuítas da Colônia foi o Estado que passou a “tomar conta” do ensino. Nas palavras de Ribeiro, “surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado”. (Ibidem, p. 33). Foi instituída por meio do Alvará de 28/6/1759 a criação do cargo de diretor geral dos estudos, este é que ditava as regras, que impunha principalmente a proibição de qualquer tipo de ensino, seja público ou particular sem uma licença expedida pela direção, bem como a fiscalização sobre o levantamento do estado em que se encontravam as escolas e também os professores, aliás estes também foram submetidos a exames para serem admitidos. Foi criado em 1772 o chamado “subsídio literário”, imposto taxado sobre a carne, o vinho, o vinagre e a água ardente. Este subsídio foi instituído para manutenção dos ensinos primário e médio. A cobrança, porém, era irregular, o que deixava os professores longos períodos sem receber seus vencimentos.

A vinda da família real trouxe mudanças para a vida da Colônia. Por determinação de D. João VI algumas medidas são tomadas para garantir a instalação do governo português. Entre elas pode-se destacar a criação da Imprensa Régia (1808), Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). A edição e circulação dos primeiros periódicos: o jornal *A gazeta do Rio* (1808); a revista *As Variações ou Ensaios de Literatura* (1812); a primeira revista carioca: *O Patriota* (1813). (Ibidem, p. 40). Cabe acrescentar que a “abertura dos portos” possibilitou a circulação e o conhecimento de novas idéias.

No bojo do conjunto das mudanças expressam-se as mudanças educacionais. Ribeiro afirma que, “quanto ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado”. (Ibidem, p. 41). Cursos como o de Cirurgia na Bahia e de Cirurgia e Anatomia no Rio são exemplos da inauguração dos cursos superiores no Brasil. Outros, porém, como Economia e Agricultura, na Bahia, Agricultura e Química, no Rio, bem como a criação da Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, se davam para formar técnicos.⁶

O ensino primário assentava-se apenas na escola de ler e escrever, e o secundário em aulas régias⁷. Logo, fica distinta a separação do ensino oferecido aos filhos dos segmentos dominantes e o destinado às classes subalternas. É importante lembrar que o acesso à escola era difícil para essas últimas classes, pois o número de escolas era pequeno e concentrado nas áreas urbanas.

Com a volta de D. João VI a Portugal (1821), acontece um processo de aceleração política na Colônia, dadas as insatisfações com a condição de vice-reino. A influência de ideais revolucionários franceses no âmbito das “classes médias”⁸ da sociedade e os interesses comerciais dos segmentos dominantes da Colônia resistem à subordinação da Metrópole, o que ocasiona a separação do Brasil de Portugal. Expressão dessa resistência foi a criação do decreto de 1821⁹, que estabelecia a subordinação dos governos das províncias do Brasil a Lisboa, desvinculando-os de receber autoridade do Príncipe Regente D. Pedro na, então, cidade do Rio de Janeiro. Mesmo ainda estando o príncipe regente no Brasil, o

⁶ Cabe lembrar que não havia uma organização universitária nacional, mas uma organização isolada, centrada na formação profissional.

⁷ Aulas Régias, que compreendiam o estudo das humanidades, pertenciam ao Estado e não mais a Igreja. Apesar de ser a primeira forma de sistema público de ensino no Brasil, pouco alterou a realidade educacional, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação de professores para ministrá-las. O pagamento dessas aulas era feito sempre com atraso. Ele levava, muitas vezes, quase um ano para chegar ao bolso do professor.

⁸ Pertenciam as Classes médias advogados, poetas, escritores (este seria um novo embrião de classe média no Brasil Colônia)

⁹ “Em todas as províncias do reino do Brasil, em que até o presente havia governos independentes, se criaram juntas provisórias de governo. (...) Fica competindo às juntas provisórias de governo das províncias do Brasil toda a autoridade e jurisdição na parte civil, econômica e administrativa e de polícia, e, conformidade das leis existentes, as quais serão religiosamente observadas e de nenhum modo poderão ser revogadas, alteradas ou dispensadas pelas juntas de governo. (...) Todas as províncias em que até agora havia governadores e capitães gerais, terão daqui em diante gerais encarregados dos governos das armas, os quais serão considerados como os governadores das armas da província de Portugal. (...) Os governadores e comandantes das armas de cada uma das províncias serão sujeitos ao governo do Reino, responsáveis a ele e às Cortes, e independentes das juntas provisórias de governo”. *Paço das Cortes*, Lisboa, 29/9/1821. (Teixeira e Dantas, 1977 p.12)

decreto assinalava que a educação escolar no Brasil deveria ser de responsabilidade do Estado e da iniciativa privada. Advêm daí que não ficou facultado somente ao Estado o ensino das primeiras letras. Abre-se, com esse decreto, a entrada do ensino privado na área da educação e, com essa abertura ao privado, a inclusão de interesses alheios à educação, especialmente à educação pública. Emerge a Igreja como “um poder maior, que transcende o divino, do qual descendem outros poderes”, invocando-se “como lugar do poder espiritual que seria capaz de dar o que a lei não dá”. (Cury, 2005, p. 5) Emerge também a família como sociedade doméstica, como autoridade *ex generatione* responsável pela educação dos filhos que, por obrigação, deve obediência aos genitores. (Bobbio apud Cury, 1986, pp. 61-62). Assim, a educação aparece como sendo obrigação de várias instâncias: o Estado, que impotente não poderia universalizar o ensino alegando sobrecarregar o erário público; a iniciativa privada que oportunamente entra em cena com o beneplácito do Estado; a família que por obrigação cuidaria da educação dos filhos; e a Igreja, que outorga para si o direito divino de educar. Nesse contexto, afirma Cury (2005 p. 5),

A educação escolar é posta em cena como tendo que obedecer a quatro senhores: ao Estado, pois ele é o sujeito capaz de garantir o comum para todos; a família, pelo princípio *ex generatione*; à iniciativa privada, que invoca o mercado e cobre a impotência do Estado; e à Igreja, que pede a seu favor a proteção da tradição.

Apesar do interesse de algumas instituições no cuidado com a educação, poucas eram as ofertas oferecidas pelas mesmas. Aliás, somente em 1850 é que aconteceram algumas realizações que se limitavam em sua maioria ao município da Corte, de acordo com a lei em vigor. As realizações são: criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854); estabelecimento de normas para liberdade de ensino e preparação do professor primário, também de 1854; reformulação dos estatutos do Colégio de preparatórios; reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855) reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte.

Percebe-se que o a maioria das realizações eram destinadas ao ensino superior, pois de acordo com a época, no Brasil Império, os interesses dos segmentos dominantes restringiam-se ao ensino superior, pelo menos no nível nacional. Os outros níveis de ensino ficavam restritos à Corte. A instrução primária

que acontecia para poucos era realizada em aulas de leitura, escrita e cálculo. A instrução secundária era para alunos do sexo masculino. Para Ribeiro (2000 p. 55),

Numa organização econômico-político-social como a do Brasil Império, as medidas especialmente relacionadas à escola acabavam por depender marcadamente da boa vontade das pessoas. Pessoas estas que atuam dentro e nos limites da estrutura educacional existente. As modificações propostas são superficiais por serem pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional, especificamente.

A Proclamação da República (1889) traz consigo mudanças na constituição do panorama político a partir das mudanças econômicas da época. O crescimento industrial e o processo de urbanização mudaram o panorama. Com o aumento das “classes médias” e o advento das classes subalternas nos centros urbanos e a adoção do trabalho assalariado tornavam necessário mudanças no sistema de ensino, visando uma formação que conseguisse atender as necessidades de uma sociedade que ensaiava sair de um modelo capitalista tipicamente agrário para um modelo industrial.

A construção de um sistema de ensino, novamente não privilegia o ensino primário, que era onde se concentrava a grande necessidade do país que começava a mudar de modelo econômico, visto que os oriundos das classes subalternas nunca freqüentavam a escola. A demonstração de que os representantes dos segmentos dominantes que governavam o País pouco se importavam com os segmentos sociais subalternos se dá no momento em que os primeiros criam um sistema de ensino pouco democrático, com privilégios para o ensino secundário e superior. Os segmentos sociais dominantes, além de enviar seus filhos aos colégios particulares, criavam redes de ensino público que pudessem também atendê-los, servindo-se do Estado para garantir o atendimento a seus filhos. Dessa forma, como afirma Ghiraldelli Jr. “todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior”. (2000, p.27).

A reforma Benjamin Constant criada pelo governo republicano entre outras coisas cria o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos que vigora por apenas dois anos, não chegando a efetivar na prática suas proposições. A Lei Orgânica Rivadávia Correia, à época do então presidente, marechal Hermes da Fonseca, em seu decreto 8.659 (1911) facultava total liberdade aos estabelecimentos escolares,

que entre outras coisas, preconizava a presença facultativa e desoficialização do ensino, propiciando, assim, abertura de escolas de todos os tipos. Este seria o primeiro documento onde se assume explicitamente a desoficialização do ensino, o que, presumivelmente, gera uma corrida mercantilista à criação de instituições de ensino.

Não demorou muito para que a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto 11.530 (1915), no governo de Wenceslau Braz, aparecesse reoficializando o ensino e regulamentando o acesso as escolas superiores. Neste momento, a iniciativa privada volta a cumprir as regras dos institutos, sendo controlada e fiscalizada pelo Conselho Superior de Ensino, porém não perdendo a liberdade de atuação junto ao ensino.

Finalmente a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, pelo decreto 16.782/25, no governo do Presidente Arthur Bernardes, estabelece pela primeira vez uma lei que permite ao Governo Federal, em consonância com os Estados da Federação, realizar uma ação que favoreça o atendimento ao ensino primário. Apesar da tentativa de uma ação conjunta e de haver uma legislação educacional brasileira, a educação seguiu diferentemente nos estados brasileiros, bem como a estrutura das escolas e o funcionamentos das mesmas conceberam características bem peculiares, umas mais, outras menos avançadas. Nos anos que se seguem a política educacional no Brasil é construída em meio a confrontos ideológicos de grandes diversidades, mas de grande importância para a sociedade brasileira. Ghiraldelli Jr. (2000, p.39)

esclarece que Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país. (2000, p. 39).

Para a criação de uma nova política educacional para o país, um confronto foi gerado entre aqueles que preconizavam mudanças educacionais, não sem estas estarem atreladas a significativas questões de ordem políticas, mas como afirma Ribeiro, com os verdadeiros sentidos camuflados. De um lado, havia os liberais (grupo de intelectuais que desejavam a construção de um País baseado num projeto democrático de sociedade) que defendiam os ideais da Pedagogia Nova fundada nas teorias educacionais de John Dewey. Esse grupo, formado por profissionais da educação, formulou e assinou o *Manifesto dos Pioneiros da*

Educação Nova (1932). Este Manifesto trazia em seu texto propostas com bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional (Cf. Ghiraldelli, 2000, p. 39) em defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. De outro, havia os católicos, que insistiam na manutenção da Pedagogia Tradicional. Estes reagiram veementemente ao “Manifesto”, chegando mesmo a articular uma campanha de difamação dos liberais, e lutaram, por meio inclusive de pressão, para fazer valer seus interesses na elaboração da Carta Magna. Por intermédio da organização da Liga Eleitoral Católica, os ideais desta se aproximava dos ideais ultraconservadores da Ação Integralista Brasileira (AIB), que surgiu nos anos 1930 e mantinha semelhanças com os movimentos nazi-fascistas europeus.

A Aliança Nacional Libertadora¹⁰ também entrou no debate, representando grande parcela das classes subalternas e “classes médias”, tentando formar uma frente antiimperialista e antifascista. Dos ideais expostos defendia a democratização do ensino, que já fora bandeira de luta nos anos 1920 pelo Partido Comunista do Brasil (PCB). O governo Vargas (1930-1945), por sua vez, posicionou-se no centro deste debate, tentando ocupar uma posição “neutra”. O então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco de Campos, tinha acesso livre tanto entre os liberais quanto entre os católicos. Alegava que ambos tinham boas contribuições a dar. Todavia, conduziu o processo criando uma política educacional própria, porém afastada dos princípios democráticos. Não se pode negar, entretanto, que essas diferentes vertentes (liberais, católicos; integralistas; governistas e aliancistas) desejavam a construção de um “novo Brasil”. A habilidade do governo Vargas consistiu em lidar com os vários setores sociais, inclusive com as classes subalternas, utilizando-se, conforme Ghiraldelli Jr., de táticas de cooptação e repressão. No referente à educação não foi diferente.

O esforço do governo se assentou no controle das duas maiores ‘tendências do pensamento educacional: a dos católicos, com a aliança das facções conservadoras, que não aprovavam mudanças na qualidade das escolas e nem defendiam a democratização da educação; e a dos liberais, grupo formado pelos “profissionais da educação”, que almejavam conseguir mudanças tanto na quantidade como na qualidade da educação ministrada em toda rede de ensino público.

¹⁰ A Aliança Nacional Libertadora foi uma organização liderada pelo Partido Comunista do Brasil, criada oficialmente em março de 1935 com o objetivo de lutar contra a influência fascista no Brasil.

Um esforço mais apurado para compreender a educação nesses diferentes momentos da história do Brasil remete também ao entendimento de que a luta não se circunscrevia simplesmente às questões relacionadas à educação, ou seja, embora os embates se dessem no campo educativo, eles iam além dele. Ribeiro (1978, p. 55) mostra que uma visão mais atenta

sugere que a luta não é estabelecida entre anticomunistas e comunistas e nem mesmo entre representantes de interesses privados e representantes de interesses públicos. Na realidade, a luta estabelecia-se entre diferentes formas, 'conservadora' *versus* 'moderna', de defesa de interesses sempre particulares.

Ainda para a autora, isso ocorria porque na sociedade capitalista “existindo a propriedade privada dos meios de produção, o público, em última análise, é privado, uma vez que os interesses primordiais na sociedade são os do grupo de proprietários (minoría) e não os da coletividade em geral” (Idem). Goés chama todo este movimento que acontecia na política brasileira e na educação de “resposta tupiniquim à crise de 1929 do capitalismo internacional”. (1985, p. 8). Para este autor, “o Brasil procurava saídas face à ruptura da República agro-exportadora, à crescente urbanização e à influência dos militares que desejavam construir as próprias armas” (Idem). Ao mirar as várias facetas desse complexo movimento, pode-se entender que os diferentes projetos educacionais em discussão serviram de pano de fundo para se introjetar questões de outras ordens, tanto pelos que empreenderam a luta pelos interesses públicos quanto pelos que lutaram pelos interesses privados, assim como pelo próprio governo, que, se aproveitando da situação, se colocou em posição confortável, ou seja, esperou o momento “adequado” para atuar e tomar decisões próprias.

Com a promulgação da Constituição de 1934, Art. 150, ficou estabelecido que a União fixaria o Plano Nacional de Educação, abrangendo todos os graus e ramos do ensino, coordenando e fiscalizando sua execução. O item “b” do mesmo artigo determina também que à União caberia o reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar e dos institutos de ensino superior, além de exercer sobre eles fiscalização. Assim, entre 1931 e 1937, muitos decretos apontam para criação de escolas e para o funcionamento de escolas superiores. Observa-se que não são leis, mas decretos, que podem ser revogados a qualquer momento, o que acontece quando surge “a efetivação da cassação de autorização de funcionamento e a proibição de funcionamento das escolas superiores”. (CURY, 1986, p. 18).

Arredondando este quadro, cabe acrescentar que o Art. 125 da Constituição de 1937 assinala que “no dever de educar, o Estado se torna subsidiário do dever primeiro e natural da família e dos pais. Ao Estado cumpriria ser complemento das lacunas deixadas pela educação particular. Este dispositivo é reforçado com o Art. 128, que garante o ensino livre à iniciativa livre e individual, particular e pública, impondo-se como “dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e outras...” (Idem, p. 19). Refletindo, não parece difícil entender a razão de as questões educacionais estarem sempre atreladas a outros movimentos sociais e, mais ainda, o porquê da demora em solucionar tais questões para benefício das classes sociais subalternas, o que acaba por desaguar em oportunismos diversificados, que afetam tanto as propostas dos que, de fato, defendem a educação para todos como a dos que “querem” prestar serviços a “todos”.

Em 1945 aconteceu o fim do Estado Novo, ocasionado por uma forte oposição ao modelo econômico desenvolvimentista praticado pelo governo, bem como as revoltas dos integralistas e dos comunistas contra Vargas. Ainda foi fator preponderante para a queda do então governo a neutralidade apresentada pela política brasileira durante a Segunda Guerra Mundial, tendo ainda os aliados vencido os nazi-fascistas, advindo daí a oposição interna contra a ditadura de Getúlio Vargas.

Com o fim do Estado Novo nova constituição foi promulgada e, assim, para a educação consubstanciou-se na obrigatoriedade do cumprimento do ensino primário e na competência da União para criar as diretrizes e bases da educação nacional. Vivencia-se, neste período (1945 - 1964) uma volta aos princípios editados no Manifesto dos Pioneiros de 1930, estabelecendo o preceito de que *a educação é direito de todos*.

Decorre daí a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deveria ser promulgada de acordo com a Constituição Federal. Essa discussão foi a mais longa discussão nacional que já ocorreu no País. A lei 4024, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantiu o ensino primário dos 7 aos 14 anos. Sua discussão no Congresso Nacional e na sociedade civil teve início em 1948 e só foi promulgada em 1961. (Cf. Góes, 1985, p. 13), Novamente o debate acontece entre educadores que defendem a escola pública, gratuita e laica, e os privatistas do ensino. De um lado, a Associação de Educação

Católica, que organizou uma Campanha em Defesa da Liberdade de Ensino, fazendo oposição à Campanha em Defesa da Escola Pública. De outro, esses últimos. À época foi apresentado um projeto por Clemente Mariani, ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra, apoiado pelos educadores e um substitutivo, apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda (UDN), que modificava profundamente o projeto original e compunha a bandeira dos privatistas. Sobre esse debate e seus desdobramentos, Ghiraldelli (2000, p. 113) afirma:

A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio que os setores sociais mais democráticos não titubeavam em defender. Por outro lado, os empresários do ensino, os donos das escolas particulares, na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizavam-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da “liberdade de ensino” e do “direito da família na educação dos filhos”.

Os defensores da escola pública já não defendiam o Estado como monopolizador do ensino, embora tenham apresentado a proposição de que as verbas públicas só servissem à rede pública e defendido a fiscalização das escolas particulares pelo Estado, posição muito próxima da que defendeu Émile Durkheim em seu texto clássico: *A educação – sua natureza e função* (1978) Aos privatistas coube acalorar o debate. Utilizando-se de publicações veiculadas na revista Vozes (porta-voz da Igreja) eles defenderam suas idéias, apontando inclusive o Ministério da Educação e Cultura como culpado pela “ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres” (Ghiraldelli, p.115). Como os empresários do ensino não tinham justificativas para abafar a Campanha da Escola Pública, esconderam-se sob os argumentos da Igreja Católica. Em 1961 a LDB finalmente foi aprovada, porém com uma união dos projetos Mariani e Lacerda. Góes afirma que, desse modo,

O ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa Privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95). Do projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível. (1985, p. 14).

Questões importantes seguem entre a discussão do público e do privado na educação no período que vai de 31 de março de 1964, quando da deposição do então presidente João Goulart e da instalação no país da ditadura militar, até seu fim, com eleição direta de Tancredo Neves em janeiro de 1985. Foram vinte anos de

ostracismo da sociedade brasileira em relação a várias questões, desde econômicas até sociais.

O Golpe de Estado de 1964 provocou inúmeras mudanças no contexto nacional brasileiro. Os militares chamados de tecnoburocratas, aliados a burguesia nacional e a empresas multinacionais, passaram a exercer o poder. No campo educacional, o tempo foi de repressão, de privatização do ensino, de exclusão dos segmentos das classes sociais subalternas da escola, de queda na qualidade do ensino, de institucionalização do ensino profissionalizante, de acirramento do tecnicismo pedagógico e de criação de uma legislação que desqualificou o magistério por ser impositiva. Apoiando-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ghiraldelli informa que, em 1983, o Brasil possuía 60 milhões de pessoas entre analfabetos e semi-analfabetos. Complementando, afirma que “só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar”. (2000, p.163).

A afirmação de Ghiraldelli sinaliza no sentido de entender que havia uma necessidade de colocar a educação alinhada com as necessidades ditadas pelo capital, ou seja, com a política econômica vigente. Não poderiam existir entraves que barrassem o desenvolvimento econômico. A necessidade faria a vez, isto é, de acordo com o ministro da Educação e Desenvolvimento, Roberto Campos, haveria uma necessidade de mudar o ensino, de condicionar a escola ao mercado de trabalho. Sugere que o vestibular seja mais rigoroso para selecionar melhor os alunos e condicioná-los a estudar mais, principalmente se o curso a ser seguido não fosse importante para o mercado de trabalho no momento. Isto certamente os afastaria das “aventuras políticas”. Para Campos, o ensino secundário deveria ser direcionado às massas, daí a necessidade de ser profissionalizante e engrossar o mercado de trabalho. A universidade deveria ser reservada aos “bem nascidos”.

A lei 5.540/68 que reforma o ensino universitário alarga a distância da porta de entrada para universidade para muitos estudantes. Pela Lei fica instituído o curso parcelado por meio do regime de créditos; o vestibular tornou-se unificado e classificatório, limitando também o número de vagas. Devido a isso, muitos estudantes que conseguiram notas ficaram de fora. A solução encontrada pela ditadura, para garantir a democratização do ensino superior foi incentivar a privatização. Muitos cursos de 3º. Grau foram abertos, apesar do caráter duvidoso das instituições que os ofereciam. Ghiraldelli ressalta que, “aparentemente simples,

tais medidas provocaram, ao longo dos anos, uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino”. (2000, p. 175)

A aprovação da Lei 5.692/71, chamada por Ghiraldelli de “mostrengo legislativo”, dá uma visão do desprestígio que sofre a educação no período da ditadura. Algumas determinações causaram vários estragos à organização do ensino no país, a racionalização do trabalho da escola e a adoção do ensino profissionalizante para o 2º Grau são algumas delas. O Conselho Federal de Educação (CFE) fez uma relação dos cursos que poderiam ser oferecidos em 158 habilitações técnicas e a escola poderia optar por aquele que lhe conviesse. Ghiraldelli afirma que “o elenco de habilitações chegou efetivamente ao impraticável. As escolas poderiam montar um 2º Grau com habilitações em “Carne e Derivado”, ou em “Cervejaria e Refrigerantes”, e ou “Leite e Derivados”. (2000, p. 182).

Com influência dentro do CFE, os colégios particulares e os empresários do ensino não atenderam a expressão da lei (sabe-se lá como) e continuaram com o andamento dos cursos de 2º Grau em nível propedêutico, uma vez que atenderia aos interesses de sua clientela: os candidatos oriundos dos segmentos dominantes que, por anseio, queriam ingressar no 3º Grau. Isso seria inviabilizado pelo ensino profissionalizante.

A luta pela eleição direta para presidente da República, “Diretas já”, põe fim a duas décadas de ditadura no País. A eleição de Tancredo Neves/José Sarney muda o panorama do Brasil e altera os ânimos dos brasileiros, que vêem o fim de um regime autoritário e perverso que privilegiava somente a burguesia e os tecnoburocratas. Com a morte de Tancredo, seu vice assume a presidência. Cabe frisar, de passagem, que Sarney era um fiel defensor do antigo regime.

Com as mudanças no panorama político do País e a aprovação da nova Constituição Federal (1988), a educação toma rumos diferentes. No Art. 6º dessa Carta ela aparece como o primeiro dos direitos sociais. O Art. 205 afirma que a educação é dever do Estado, da família e da sociedade. Em termos legais (notem bem: legais) esta Carta Constitucional buscou ampliar e garantir o pleno direito do cidadão. Todavia, ainda transferiu implicitamente para a família e para a sociedade (leia-se: iniciativa privada) o dever de educar. O que então restou ao cidadão? O direito respaldado pela lei de reivindicar o direito não atendido quando for o caso, ou

seja, o cidadão tem respaldo legal para responsabilizar as “autoridades” quando houver, por exemplo, oferta irregular do ensino obrigatório.

A Constituição Federal trata ainda de outras questões educacionais. Entre elas encontram-se questões que versam sobre os princípios de ensino. O Art. 206, por exemplo, proclama “Pluralismos de idéias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas”. Refletindo sobre a idéia de coexistência contida nesse Artigo, Cury assinala: “a coexistência é a partilha de um objeto por dois ou mais entes, ao mesmo tempo. Nela, a existência de um dos entes não permite ao outro, como o próprio conceito contém em si o respeito à diferença. É uma existência simultânea destas instituições” (2005, p. 22). Neste sentido, continua o autor, a “Constituição indica uma espécie de concorrência assumida na aceção de direitos iguais buscados por pessoas diferentes. Trata-se, pois, de uma simultaneidade de sujeitos com pretensões sobre um objeto, sem que isso deixe de significar competição sobre um assunto em que os concorrentes possuem igualdade de direitos”. (Idem).

Se no passado era a concessão que estabelecia o direito de funcionamento dos estabelecimentos de ensino à iniciativa privada, agora com a coexistência, assume-se a existência natural destas instituições validando somente autorizar seu funcionamento e, por conseguinte, sua fiscalização e avaliação. Essa assertiva está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Art. 206, III).

Ainda de acordo com o Art. 7º da LDB 9.394/96, o ensino privado é um serviço público autorizado, porém deve respeitar as normas gerais da educação bem como ser avaliado de acordo com a qualidade requerida. Cury afirma que, “Submetendo-se aos processos de autorização e de avaliação, devendo ser auto-sustentável, ela (a iniciativa privada) presta um serviço de interesse público (isto é: o direito ao saber) por natureza, ainda que por meio do sistema contratual de mercado (iniciativa privada)”. (2005, p. 24). Assim, se adequarem seus parâmetros à legislação, “seus atos tornam-se oficializados”. (Idem).

5 O público e o privado e o papel do Estado nos anos 1990

Ao fazer esta breve amostragem da trajetória da educação e da história do público e do privado face à sua constituição histórica dentro do quesito educação, fica evidente que muitas questões precisam ser reveladas, algumas se tornam

pertinentes e podem ser explicitadas neste trabalho. Neste momento, pensa-se ser relevante expor um marco importante na sociedade moderna, que é a passagem de uma organização que trouxe fundamentos importantes para a sociedade do século XX que é o Estado de bem-estar para uma organização que “atenua” o poder do Estado, atribuindo a este a condição de Estado Mínimo.

Cabe, entretanto, salientar que o que nos interessa é explicitar neste ponto o papel do Estado no final do século XX, que surge como mantenedor de um projeto capitalista onde o mais importante é sustentar uma economia de mercado e a estabilidade monetária. Importa saber neste ponto também, como a educação foi fundante para ocasionar mudanças e manutenção de um *status quo* que alimentou e alimenta o processo de mundialização, ou como muitos chamam, de globalização das fronteiras.

Para alguns autores, a crise de 1929, “a grande depressão”, foi o marco histórico que fez com que o capitalismo entrasse em crise, visto que, como afirma João dos Reis Silva Junior “ o momento histórico do capitalismo em sua fase concorrencial atinge o ocaso no fim do século XIX” (2002, p. 24). Um novo tempo surge com o “fordismo”, modelo baseado em estruturas com produção em larga escala, tecnologia inflexível e a produção de produtos homogêneos. O fator de grande produção neste tempo é relevante para manter a transformação capital, assim, este novo modo de produção em massa pede um consumo em massa.

O Estado, nesse novo panorama, passa a exercer um papel econômico e ideológico de regulação social, daí chamar-se de Estado de bem-estar social, “a nova forma histórica do Estado burguês” (idem). Explica-se neste fato que a produção tinha que aumentar para que o capitalismo pudesse ser mantido em suas instâncias, e o consumo da produção pelas pessoas não era suficiente para abarcar tudo que era produzido. O Estado passou a fazer este papel, tornando-se o grande consumidor para que o capital se valorizasse, “com isso diminui a diferença entre o ritmo da produção e o ritmo do consumo (com o objetivo de administrar as crises cíclicas do capitalismo)” (Silva Jr, 2002, p. 25). Ainda para o referido autor “O Estado de bem-estar torna-se o agente central no mercado consumidor, reproduzindo, dessa forma, as condições de reprodução do próprio capitalismo”. (idem).

O Estado de bem-estar, em suma, é o grande *partícipe* da reprodução do capital e também da força de trabalho diferenciada e, portanto, passa a ocupar a

centralidade na dinâmica fordista. É importante salientar que não havia produção de valor, produção de riquezas, (o Estado apenas usa a riqueza já existente para reproduzir o capital) posto que produzir valor e riqueza só estaria centralizado no desempenho da força e do trabalho humano. O ser humano, aliás, só exerce de fato o seu direito de cidadania nesta época se se tornar consumidor, porém o Estado de bem estar permite que se instale um processo democrático na sociedade firmando inclusive direitos sociais. Para Silva Jr.

O indivíduo é envolvido na gestão pública de seu país, influenciando na produção de políticas públicas por meio da mediação de instituições políticas que participam diretamente da produção de tais políticas no âmbito do Estado. Como corolário disso, os valores “coletivo”, “público”, “político” e “reivindicação” constituem-se em pilares da cidadania do período fordista. (Silva Jr. 2002, p. 28).

O Estado assume assim o controle no sistema capitalista, seja do ponto de vista de qualquer classe social, uma vez que consegue resguardar o que compete a cada uma, ou seja, “se torna representante de todas elas [as classes sociais] e de seus segmentos – orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação” (idem p. 23).

Sintetiza-se aí uma relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, de forma que este possa controlar através de mediação política a linha tênue existente entre os conflitos de classe. Isto posto, é favorecido à acumulação do capital bem como à conquista, também de “certos benefícios sociais aos trabalhadores”.

Roberto Bianchetti, se utilizando dos escritos de Przeworski (1988) afirma que: neste modelo de sociedade capitalista, “o controle democrático do nível de desemprego e da distribuição da renda tornaram-se os termos do compromisso que possibilitou o capitalismo democrático”.

Citando agora Desmond S. King (1988), Bianchetti aponta que,

o Estado de Bem-estar incorpora critérios outros que aqueles de mercado (isto é, critérios sobre a utilidade social de certos bens, a necessidade de padrões mínimos de saúde e educação) em suas decisões relativas à produção, à locação e consumo de bens, isso corrói a difusão de critérios de mercado nestas democracias industriais avançadas. (Bianchetti, 1996, p.32)

Esta configuração do Estado ajudou muitos países capitalistas avançados a reconstruírem suas economias no pós-guerra através do “consequente crescimento

do emprego público que se encontrava na maior provisão de serviços com saúde, assistência social e educação” (Bianchetti, 1996, p. 33).

Nos países periféricos, situando aí o Brasil, o Estado se configura como Estado Desenvolvimentista, Jesus afirma ao citar Bresser Pereira (1999) que este se configura nos países em desenvolvimento. À concepção de Estado que aqui vigora até este período (...) é a de Estado Social-burocrático. (Jesus, 2004, p. 64).

Ainda para Jesus, a justificativa em Bresser Pereira (1999, p.15) é que a configuração do Estado Social-burocrático é:

social por que buscava garantir os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico; *burocrático* porque o fazia através de um sistema formal/impessoal baseado na racionalidade instrumental para executar diretamente essas funções sociais e econômicas, utilizando servidores públicos” (Bresser Pereira apud Jesus 2004, p. 64).

A estruturação do modelo de desenvolvimento fordista ampliado pelo Estado de Bem-estar começa sua derrocada frente a uma crise que começa por volta da década de 70. O declínio começa com a queda constante nos lucros dos países, o surgimento do desemprego, altas taxas de inflação, crise fiscal, provocando retração nos investimentos. Para Frigotto,

Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o *Estado Mínimo*, fim de estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. (Frigotto, 2000, p.73).

Das políticas implementadas para o *novo modelo*, ou para a *extended order*, ou ainda para a *nova ordem mundial*, dois governos aparecem como âncoras básicas para manutenção de novo panorama social, Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos, preconizando assim a implementação do neoliberalismo. (Grifos nossos).

A despeito do que preconiza a nova ordem, pode-se atentar para o fato de que o Estado, até então possuidor de amplos direitos sobre a vida dos cidadãos agora cede lugar a um movimento que recrudesce drasticamente o potencial social até então desenvolvido. “Nesse momento, as políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas, ao lado da busca de reformas de ordem geral que produzam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial”. (Silva Jr. p. 30).

As regras sociais agora não são mais ditadas pelo Estado, mas pela economia de mercado, que em extremo coloca os direitos dos cidadãos como segundo plano. Aqui o importante é garantir a manutenção de uma *política liberal adotada para garantir melhores condições à sociedade* (grifos nossos). Aliada a este simulacro, a falsa idéia de que se postula uma liberdade na busca de condições melhores de sobrevivência através da liberdade de mercado, sem a interferência do Estado, é a propositura e promessa do Estado Neoliberal. Azevedo entende que:

Deve-se ter presente que o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e político gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico. (2001, p. 11)

Outro fator que delinea o processo de mudança na forma capital de organização das sociedades é compreendermos o processo de globalização, visto como o alargamento das fronteiras existentes entre as nações. Alguns autores utilizam o termo mundialização para nomear o que de fato acontece frente ao capitalismo mundial e todo o processo de regulação de sua manutenção e existência. Autores mais críticos entendem que globalização é um termo que nomeia a forma global em que se organiza a sociedade, como se todos se encontrassem no mesmo patamar social e econômico, sem as diferenças que ofuscam qualquer olhar de vislumbrar uma equiparação entre os povos, o que está distante de ser e acontecer.

Chesnais, no seu artigo chamado “O Capitalismo de fim de século”, que tem como subtítulo “mundialização e fetichismo das relações sociais” escreve que:

A expressão “globalização da economia” é constantemente utilizada por jornalistas e políticos para designar a fonte de todos os problemas e justificar, em nome das inexoráveis coerções externas, a necessidade de os assalariados e a juventude “se adaptarem” às exigências do capital e aceitarem todas as políticas governamentais retrógradas e destruidoras das relações sociais e da própria existência humana. Mas além dessa utilização apologética, o termo tornou-se sinônimo de uma corrida em relação a processos e mecanismos sobre os quais os políticos, empresários e banqueiros reconhecem ter cada vez menos controle. (Chesnais, 1997, p.17).

Entende-se assim que nem tudo está sob controle, como preconizam os neoliberais; há uma expansão quase ilimitada da economia mundial que se diz

globalizada, aliada a uma alta tecnologia que parece funcionar fora do tempo real com urgência em suas atribuições.

Mas, e o Estado? Cabe aqui perguntar qual o seu verdadeiro papel nesta nova articulação liberal ocasionada pelo sistema capitalista. O Estado ganha atribuições que facultam a sua permanência enquanto gerente de alguns setores da sociedade, cedendo lugares importantes onde centrava seu poder para a sociedade civil. Neste momento ele intervém pouco na economia e também nas questões sociais. Entretanto, na interpretação de Silva Jr. (p.33), ele é forte por “produzir políticas sobre as diversas atividades de Estado”. Silva Jr. o considera

pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a sociedade civil, ainda que fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do “político”, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves conseqüências para a cidadania e para educação. (Silva Jr. 2002, p.33).

Para falar do neoliberalismo no Brasil nos ateremos a focar em uma breve discussão sobre o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que centraliza seu governo em operar reformas, estas condicionadas, quase sempre, em defesa do capital. Sobre a reforma estrutural proposta por FHC, Jesus analisa que:

É esta reforma que vai viabilizar a elaboração e implantação do “pacto de modernização”, formulado sob a direção intelectual do então ministro Bresser Pereira e incorporado como projeto de governo do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). (Jesus, 2004, p. 69)

Ainda para Jesus, que se utiliza das leituras em Bhering, a reforma surge:

Forjada numa proposta que tenta combinar “alocação de recursos eficientes e democracia”, a reforma “se inicia com a liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária (Plano Real) e prossegue com a *reforma da administração pública*: a chamada reforma gerencial do Estado”. (Behring apud Jesus 2003, p. 176)

Na reforma, o cidadão é cotado a preço alto se ele for cliente, até por que o mercado passa a se sustentar por meio desses clientes que consomem, e que também são clientes do Estado, visto que se utilizariam de seus serviços, nem sempre garantidos a toda população.

De acordo com o plano diretor da reforma, as políticas sociais passariam a ser consideradas “serviços não-exclusivos do Estado, e assim sendo propriedade pública não-estatal ou privada”¹¹. (Peroni e Adrião, 2005, p 144).

No *Plano diretor da reforma do aparelho de Estado* são explicitadas as estratégias adotadas pelo governo federal para tornar viável a terceirização “e/ou a publicização de serviços ou atividades prestados pelo Estado”, bem como a privatização. Peroni e Adrião fazem um traçado do que diferenciaria privatização e publicização na argumentação oferecida por Bresser Pereira.

Terceirização corresponderia ao processo de transferência, para o setor privado, de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio às atividades desenvolvidas pelo Estado. A publicização, por sua vez, consistiria “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (Pereira, 1997, p. 7 apud Peroni e Adrião 2005, p. 145).

Essas mudanças na estrutura do Estado nos remetem a um pensamento meio obtuso em relação a alguns serviços já então prestados pelo Estado e que recebe uma nova, porém velha configuração. Nova no sentido que devem se amalgamar ao novo *plano* e velha porque se caracteriza como questão ligada a história tradicional de descaso e desinteresse. É o caso da educação, saúde, direitos inalienáveis dos cidadãos.

O Estado continua responsável por esses direitos básicos, porém crescentemente vai cedendo lugar para execução desses bens a organizações públicas não-estatais competitivas. Para Bresser Pereira:

O Estado social-liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal por que acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não-estatais, é que financia a fundo perdido com orçamento público” (Bresser Pereira apud Peroni e Adrião 2005, p. 146).

Um dos pontos importante para nós aqui, neste trabalho, é entender como a educação perante a reforma constituiu sua organização. Dois pontos para nós aqui se tornam fundamentais para a compreensão de onde se quer chegar, ou seja, para entender a discussão do nosso próximo capítulo que retrata o Projeto Político Pedagógico, a questão do financiamento da educação através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e da LDBEN 9.394/96. Outros pontos certamente

¹¹ Sobre o público não-estatal consultar Marcio Costa, 2005 p. 13-30 In: O público e o Privado na Educação, Interfaces entre Estado e Sociedade de Thereza Adrião e Vera Peroni (orgs.)

poderiam ser buscados e analisados, mas pareceu estes dois trazer mais obviedade a questão que se segue.

A criação do PDDE de acordo com a resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, incentiva a criação pela escola de entidades que poderiam receber e gerir os recursos financeiros destinados a ela pelo FNDE. Estas entidades seriam de “direito privado sem fins lucrativos, representativos da comunidade escolar, assim descritos: caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc”. (Brasil, 1997, p.11). Em observância à utilização do dinheiro destinado às escolas:

Sua destinação voltava-se exclusivamente para o custeio das despesas das escolas: manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de material necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas. (Peroni e Adrião, 2005, p. 147). Grifos nossos.

Sem delongar muito neste ponto, é importante salientar que na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional é facultado às escolas construir sua proposta pedagógica. De acordo com a LDBEN 9.394/1996, em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Da forma descrita na LDB é importante salientar que a escola deveria através de sua práxis, garantir a criação de um projeto político pedagógico.

Pode-se, nos dois pontos relatados, verificar que a educação tem atrelada à sua organização pontos que são cruciais dentro da nova estrutura preconizada pelo governo na realização de reforma do Estado.

Após a democratização do Estado que sucedeu o longo período de ditadura militar, muitas foram as lutas em prol da democratização do ensino público na tentativa de criar alternativa ao planejamento centralizador do Estado. As lutas começaram na então construção da Constituição de 1988, por meio do Fórum Nacional em Defesa da escola Pública, onde congregavam entidades sindicais, acadêmicas e da sociedade civil.

Se antes os professores seguiam a normatização do ensino enviada pelo governo militar, a oportunidade agora, com a inclusão de outras classes sociais até então excluídas dos bancos da escola pública, era de adequar suas práticas à nova

realidade. Assim, o projeto político pedagógico surge como um instrumento importante neste processo.

Com a instituição do projeto pedagógico, na Constituição de 1988, a realidade local passou a funcionar como "chave de entrada" para a abordagem de temas e conteúdos propostos no currículo - justamente por serem relevantes na atualidade. O plano, por outro lado, deve prever que a escola conecte seus alunos com as discussões globais, re-encontrando sua importância cultural na comunidade. (Nova Escola, 2009).

A construção de um projeto político-pedagógico segue também a esta tendência, e outras como já vimos aqui anteriormente, mas a utilização deste novo instrumento pela escola também tem suas ligações com a necessidade da escola começar a criar sua autonomia enquanto gestora pedagógica de seu trabalho, aproveitando dos recursos financeiros e legais para gerir dentro do seu espaço de organização a prática da cidadania, o desenvolvimento do diálogo e a movimentação de seu fazer pedagógico.

Diante do exposto, finalizamos este capítulo compartilhando a idéia de que não por acaso, após vários estudos e reflexões, decidimos discutir no próximo capítulo o instrumento, projeto político-pedagógico, visto que apesar da legislação e do regime de obrigatoriedade que lhe é facultado, é ele quem vai possibilitar as discussões do trabalho da escola mediante a realidade que se encerra em seu cotidiano.

Capítulo II

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NOÇÃO, PRINCÍPIOS NORTEADORES, PRESSUPOSTOS DE ELABORAÇÃO E SEUS SUJEITOS

Investigar, analisar e buscar compreender as representações dos professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia sobre o ensino público e como essas representações foram gestadas, formuladas e como interferem no trabalho que tais professores desenvolvem junto a seus alunos passa pela necessidade de compreender o envolvimento deste professor com a proposta desenvolvida pela escola em que ele atua. Essa necessidade, por sua vez, exige a compreensão da participação deste professor na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola. Logo, este capítulo visa *discutir teoricamente* a noção de PPP, os princípios gerais que devem orientar a sua elaboração e execução, bem como a identificação e a tarefa dos sujeitos ou agentes escolares que participam do trabalho escolar no desdobramento da construção de um PPP.

1 A noção de PPP e os princípios norteadores de sua construção

Os autores que se dispuseram a refletir sobre o que vem a ser um PPP caracterizam este instrumento como plano global de uma instituição de ensino por ser ele um instrumento que condensa teorias, metodologias e procedimentos utilizados para organizar, intervir e propor mudanças no trabalho político-pedagógico que se desdobra no interior da escola. Ele é, também, um elemento que prevê a organização e a integração das práticas para alcançar a transformação da realidade.

O PPP tem por objetivo, pois, articular todos os sujeitos ou agentes envolvidos no trabalho escolar com a construção coletiva de conhecimento. Para Vasconcelos (2000, p. 169), o PPP construído participativamente é uma tentativa, no âmbito da educação escolar, de imprimir sentido humano, científico e libertador do planejamento. Assim, a função de um PPP é ajustar o trabalho escolar no que for necessário, na tentativa de resolver os problemas, transformar a prática e, minimizar

o sofrimento que a tarefa cria, uma vez que a idéia é fazer com que as dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho que a escola desenvolve se torne uma tarefa verdadeira, significativa e participativa.

O PPP, independentemente do modo como cada instituição escolar o denomine, deve ser encarado como uma ação intencional, com sentidos claros e bem delineados a partir de uma decisão coletiva. Daí porque, trazendo ou não em sua identificação os termos “político” e “pedagógico”, ele é um instrumento *político*, na medida em que exige a participação de todos os sujeitos envolvidos no trabalho escolar, que devem se mover numa direção intimamente articulada ao compromisso social e político que se deve ter com a realidade em que a escola se encontra inserida. Simultaneamente, é pedagógico, porque pressupõe a definição de ações educativas que devem, intrinsecamente, estar vinculadas às “características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. (VEIGA, 1998).

Sendo assim, um PPP deve nascer da interação entre o que se quer alcançar e o que é prioridade, cabendo a decisão do que venha a ser ao grupo de sujeitos que o tem como responsabilidade, por meio de reflexões, que devem ser canalizadas para as ações necessárias à construção de uma nova realidade. A construção, execução e avaliação de um PPP exige, pois, o compromisso de todos, isto é, da equipe que dirige e administra a escola, do corpo de professores que responde pelas atividades docentes, dos alunos, dos funcionários da escola, bem como de toda a comunidade diretamente servida pela escola. Para Veiga (1998), a experiência prática de elaboração de um PPP deve ser ancorada em

concepções teóricas sólidas e (...) [supor] o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia. (idem)

Dos vários instrumentos existentes na escola para organizar o trabalho pedagógico, o PPP aparece como uma saída para criar, melhorar e objetivar o trabalho desenvolvido pela escola. Tem-se o PPP como o lugar do que foi pensado, discutido e, sobretudo, executado.

Para pensar o que ele significa, hoje, no contexto da escola, deve-se entender um pouco a lógica de sua criação como possibilidade de organização do

trabalho escolar. Da mesma forma, é preciso também discutir a idéia de um projeto que dê conta de, ao mesmo tempo, abarcar o cotidiano escolar e sistematizar e atribuir sentido à organização da escola e à elaboração do PPP que contempla estas tarefas, bem como o processo de sua própria construção, execução e avaliação pelos sujeitos que constroem o dia a dia da escola e os instrumentos que conferem racionalidade e sentido a este fazer cotidiano.

Muitas são as questões discutidas em torno do trabalho da escola. Essa discussão gira em torno dos aspectos acima discutidos e que servem de parâmetros para a construção de um PPP. Buscando, pois, mais clareza sobre a natureza deste documento, pode-se indagar sobre o que é o PPP. Trata-se de um documento a ser construído pela escola e que, de acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Assim, toda escola, tem como uma de suas tarefas legais, discutir refletidamente sobre sua *práxis* educativa.

É interessante observar, conforme já se anunciou neste trabalho, que nem sempre o PPP é denominado como Projeto Político-Pedagógico. Isso ocorre, inclusive entre os diferentes autores que tratam do assunto e não é diferente no texto da lei. Essa ressalva é importante porque em outros artigos, além do Art. 12 mencionado, e mesmo nele, aparecem outras terminologias que devem ser consideradas, até porque a aplicação correta da lei exige, além da compreensão, a interpretação do que está posto. Ainda no Art. 12, e também no art. 13, aparecem o termo “proposta pedagógica”. Neste último artigo, o PPP é ainda denominado como “plano de trabalho” e, no Art. 14, “projeto pedagógico”. Como se vê, é preciso estar atento em relação a essa diversidade terminológica para que não haja confusões quanto à caracterização de cada um dos termos empregados pela lei.

No âmbito deste trabalho, todos os pontos que dizem respeito ou que estão relacionados com a construção do PPP da escola são fundamentais, desde o início desse processo até o seu desdobramento que se expressa na organização do trabalho na escola, nos planos de atividades desenvolvidos pelo professor para organizar suas tarefas docentes, bem como na organização, execução e avaliação do PPP como instrumento que organiza e direciona o trabalho escolar de modo coletivo e participativo. Embora o trabalho do professor esteja para além da sala de aula, é relevante ressaltar sua estreita ligação com o PPP da escola. Neste sentido,

o PPP surge como um instrumento que visa organizar o trabalho escolar, apontando o que deverá ser feito, como poderá ser realizado, o tempo a ser utilizado e quais serão os sujeitos envolvidos no processo.

É importante ressaltar que todo esse processo deve estar assentado em argumentos que estejam em consonância com a realidade da escola, com a tomada de consciência a respeito da realidade apresentada, e com o envolvimento, aceitação e compromisso de todos os sujeitos envolvidos com aquilo que se quer construir. Para Martins (1998), o PPP deve “explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a clientela”. A autora ainda afirma que “A idéia implica uma relação contratual, isto é, uma aceitação do projeto por todos os envolvidos; daí a importância de ser elaborado participativa e democraticamente”. (p. 61)

Pode-se, pois, pensar no PPP como objeto democrático de organização do trabalho pedagógico dentro da escola. Pode-se pensar também que o compromisso firmado por meio dele exija uma dose de valores a ser ameadados por todos durante todo o processo. Para Bondioli (2004, p.25), deve-se evidenciar – o caráter “ético” dessa operação, visto que o PPP, uma vez tornado público, acaba por configurar-se como uma promessa, ou seja, como um compromisso, uma admissão de responsabilidade para realizá-lo. Bondioli (p. 26) ainda afirma que, o projeto pedagógico não pode ser fruto de uma única “mente pensante”, nem se configurar como um ato burocrático – a pura e simples redação de um documento – sob pena de sua inexecutabilidade e ineficácia.

Dessa forma, rompe-se com estigmas de que, conduzir o processo pedagógico dentro da escola é tarefa somente daqueles que tem conhecimentos acerca da organização estratégica ou que estão de certo modo ligados aos conhecimentos didáticos pedagógicos, no caso professores e funcionários da escola, mais exemplificadamente, direção e coordenação pedagógica.

2 Pressupostos de elaboração de um PPP

A liberdade da escola em traçar o seu perfil educativo é uma forma de começar a pensar, de modo elaborado, o que se quer para iniciar o trabalho de construção de seu PPP. É necessário recuperar toda a trajetória que a escola

percorreu e, certamente, atribuir a ela conceitos atuais e reais de organização pedagógica. Uma pesquisa, neste sentido, seria o mais acertado para trazer à realidade os fatos e aproximar-se do que se almeja e se busca. Isso exige capacidade de lidar com a busca de soluções sem perder de vista os aspectos que constituem toda a problemática em que a escola está inserida. Essa necessidade remete a Ludke e André quando afirmam que a pesquisa é importante, pois: “trata-se assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. (1986, p. 2).

Assim, trazer todos os dados à baila significa também possibilitar que se façam escolhas e tracem caminhos a respeito do que se deseja alcançar. Para isso é necessário tornar público as escolhas feitas, isto é, lidar com uma forma democrática de trabalho que possibilite a participação de todos no sentido de explicitar os propósitos e razões daquilo que se pretende atingir. Assim, é preciso planejar momentos para organizar, analisar, avaliar e revisar o que foi planejado e executado.

Conduzir o processo de forma a buscar resultados positivos é também romper com estratégias já utilizadas, com processos que apenas continuam a copiar tarefas já realizadas sem objetivamente por os olhos sob aquilo que realmente se quer alcançar. O ideal seria buscar inovação, no sentido de que esta seja um momento de reflexão da realidade interna da própria instituição com vistas a buscar um contexto social de maior amplitude. Nessa linha de raciocínio, Veiga afirma que, “Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios”. (VEIGA, 2003, p. 94).

Dessa forma, organizar o PPP pensando-se em inovação, também implica em dar legitimidade a uma forma de emancipar-se de algumas amarras que vão, desde o cumprimento de meras normas até puramente seguir exigências regulatórias. Inovar significando romper com antigas práticas de reprodução da articulação do trabalho pode representar, inclusive, um fortalecimento da própria gestão, pois garante uma participação democrática que pode se configurar no próprio tempo da sua construção, trazendo consigo a participação de diretores,

coordenadores, professores, alunos, servidores e comunidade, num processo de vai e vem de acordo com o que se faz necessário. Nessa ótica, Veiga ensina que o PPP é um meio de

engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (2003, p. 96)

Para articular e organizar este trabalho é preciso, pois, traçar metas e objetivar o que se deseja alcançar. É necessário delinear meios para a concretização da tarefa, estabelecer prazos, mas, sobretudo, organizar ações para atingir os objetivos propostos. Dessa forma, se faz necessário definir precisamente os objetivos a serem atingidos. Uma boa estratégia a ser utilizada pode ser uma discussão exaustiva desses objetivos por todos os componentes do processo.

Outro fator importante e considerado por vários estudiosos sobre o PPP é garantir o entendimento de como está se dando o processo de construção, comparando sempre o momento de partida e o de chegada para a realização do projeto. Neste pressuposto, analisar as variações que ocorrem durante o processo é de fundamental importância para antever se existe ou não possibilidades de mudança no que se está objetivando.

Bondioli (2004) afirma que a “condição de partida e de chegada para a realização do projeto, que é sempre uma modificação de um estado de fato, tem afinidade com a hipótese que caracteriza a experimentação pedagógica, e não apenas esta”. (p.84) A autora aponta também para a “utilização de instrumentos rigorosos” que certifiquem a condição de partida e de chegada, para então verificar a ocorrência de variações existentes e a importância que tiveram, e como se relacionam entre si essas variações.

Existe a possibilidade das variações não acontecerem ou serem quase imperceptíveis. Neste caso, uma análise das causas se torna imprescindível. É importante observar se houve pouco envolvimento ou falta de alguma das partes: família, professores, alunos, falta de motivação, falta de recursos. Enfim, notar percepções variadas, eleger novas tomadas de decisões para recompor o trajeto, e fazer deste momento de avaliação do projeto, também, um processo de

democratização de seu conhecimento por todas as partes a qual fazem *jus* o referido pertencimento.

Surge, então, a oportunidade da escola começar a organizar o trabalho a ser executado de forma mais sistemática, dando visibilidade ao que ela propõe que aconteça no decorrer do tempo em que se encerra. Para Veiga (1998), o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. Dessa forma, a autora afirma que o PPP ao se constituir em processo participativo de decisões, deve se preocupar em

instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola” (VEIGA, 1998, p.13)

Por ser necessariamente participativo, o PPP deve ser construído mediante algumas convenções e decisões tomadas a partir do momento em que se quer entender ser este o documento que no seu contexto vai dimensionar o trabalho da escola. Porém, é preciso explicitar que a participação de todos deve acontecer mediante questões que precisam ser refletidas por toda a equipe escolar. Algumas questões, portanto, são essenciais à construção do PPP no âmbito da escola: a) Quais fundamentos teórico-metodológicos poderemos buscar? b) Que objetivos queremos alcançar? c) Que organização queremos promover? d) Que formas de implementação poderemos utilizar? e) Como planejar a avaliação contínua que se precisa fazer? Estas questões devem ser amplamente divulgadas e conhecidas por todos, não podendo pairar dúvidas no que concerne aos passos a serem dados por toda a equipe da escola. É, ensina Veiga (1995), caminhando assim, que se vai “construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola”. (p.12)

O PPP se torna importante no momento em que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola, uma ação que deve ser intencional e definida coletivamente com o compromisso de participação de todos. Daí a denominação de ser *político*, pois expressa e reflete as opções e escolha de caminhos e necessidades na formação do cidadão. É *pedagógico* porque busca por meio de ações pedagógicas e didáticas alcançar objetivos educacionais.

É importante enfatizar que o PPP deve estar em contínua discussão e avaliação, a fim de manter sua caracterização como objeto de trabalho de amplitude democrática, onde as mudanças e modificações acontecem mediante as

necessidades surgidas no processo com a participação efetiva do grupo. Deve ficar claro também que não se trata da necessidade individual, de um ou outro sujeito, mas da dinâmica de vivência e organização de todo o grupo, mediante a percepção e necessidade de buscar novos caminhos, caso o já trilhado não tenha correspondido às expectativas ou não tenha alcançado o desejo esperado. Explicitando essa necessidade continuada de discussão e avaliação coletivas do PPP, Veiga (1990) diz ser tarefa da escola “construí-lo, executá-lo e avaliá-lo”, lembrando, ainda, que essa tarefa que não se circunscreve no âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que a singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos”. (VEIGA apud MARQUES,2001, p. 22)

Esse modo de entender o como deve ser construído e vivenciado no cotidiano o PPP de uma escola leva à necessidade de pensar que, apesar das dificuldades encontradas e pertinentes a todos os sistemas da sociedade atual, a escola deve ter uma administração participativa, negando o autoritarismo, preocupando-se com todos, com o desenvolvimento de seus profissionais sem, no entanto, esquecer-se da qualidade, visando objetivos sociais, lançando mão de métodos e técnicas que dêem garantia da busca e do alcance desses objetivos. Para Paro (2002), essa administração deve existir sempre a favor de se alcançar os objetivos verdadeiros da educação escolar. Uma administração:

que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escola, guiados por uma “vontade coletiva” em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (p. 160).

Objetivos que se expressam na busca de um trabalho de qualidade, que afine com as exigências do mundo, mas que não exclua totalmente a vontade dos sujeitos. É importante salientar que na gestão do PPP, a qualidade expressa é a “qualidade negociada”, que exprima em sua construção, *a priori*, a participação coletiva. Deve-se entender que o enfoque da qualidade negociada abrange uma totalidade de fatores que são essenciais à vida de uma instituição que se pauta por uma gestão participativa e democrática (BETINI, 2005, p.42). Qualidade negociada não significa falta de um padrão de qualidade, ou que a escola deva buscar sozinha esse padrão. Cabe às redes de ensino e ao poder público definir padrões claros a serem buscados e alcançados é função de todo ‘sistema educacional da sociedade’.

Bondioli (2004) aponta indicadores de qualidade a serem buscados para caracterizar uma construção coletiva do PPP. Para ela, a qualidade tem uma natureza transacional, ou seja, não é estabelecida a *priori*; a qualidade tem uma natureza participativa; a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva, reflexão sobre a prática; a qualidade tem uma natureza contextual e plural, não é absoluta, é flexível; a qualidade é um processo, a qualidade é construída; a qualidade tem uma natureza transformadora, transforma para melhor; a qualidade tem uma natureza formadora, produz cultura, é educação de todos os atores. (p.14-17).

Dessa forma, uma gestão participativa e democrática pode buscar na qualidade negociada na administração do PPP, conhecer e atuar numa série de fatores essenciais à vida de uma instituição. Fatores que vão desde conhecer as pessoas que estão atuando, até os processos internos de organização pedagógica. Conhecer e atuar implica também avaliar. Esse é um fator a ser considerado como essencial à compreensão da organização global do PPP, ou seja, todas as idas e vindas de todas as questões podem ser analisadas o tempo todo e por todos. Isso implica em dizer novamente sobre uma administração participativa, que permita a visualização ampla de todo percurso, e garanta um olhar sobre uma avaliação institucional com vistas a focar mais de perto a construção do PPP da escola. Para Freitas et al (2004), a peça chave a ser focada para a avaliar o trabalho realizado por uma instituição é o

projeto político-pedagógico da escola e suas relações com a gestão escolar. Tem como pressuposto a gestão escolar democrática participativa que articula seus compromissos em torno da construção do projeto pedagógico da escola. Neste sentido, parte de uma *concepção de educação* aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno. (p. 68-69).

Para Betini (1995), deve-se pensar também nas técnicas de gestão a serem utilizadas (p. 43). Técnicas estas, que, por suposto, deveriam romper com o que preconizam os ditames internacionais para educação. Porém, o impedimento para isto chega a se tornar ideológico, já que do ponto de vista prático a escola acaba sendo envolvida por políticas que a considera 'autônoma'. Vivemos hoje uma situação em que o neoliberalismo dita os termos a serem incorporados pela sociedade. Assim, preconiza que a escola deva ser gestora e mantenedora dos

recursos (parcos) que recebe para manutenção de sua organização, seja administrativa, seja pedagógica.

A gestão da escola passa a ser considerada importante, pois é ela que vai gerenciar os seus gastos e os custos, tornando-se capaz de se auto-administrar. Isso na verdade acaba criando uma desresponsabilização por parte do Estado que diz cumprir seu papel enviando verbas, e à escola cabe administrá-lo da melhor maneira possível, o que acaba sendo entendido como garantia de autonomia para a escola. Poderia parecer óbvio este fato, não fosse verdadeiramente um grande imbróglio, pois o dinheiro enviado nunca é suficiente para garantir tudo que foi programado pelo orçamento da escola, o que a obriga a perder grande parte do seu tempo organizando formas de arrecadar dinheiro junto à comunidade para cumprir responder pelos custos dos compromissos firmados¹². Paro acredita que, uma vez mais, “é preciso estar atento, para não se deixar enganar pelas práticas dos atuais políticos governamentais neoliberais que, a pretexto de aplicação da qualidade total, procuram descentralizar as tarefas, sem descentralizar o poder e a autoridade”. (2001 p.114).

Essa descentralização da educação preconizada por políticas educacionais como uma maneira eficaz de administração e/ou gestão da escola traz em seu bojo, contraditoriamente, um controle, exercido pelo governo, sobre as políticas, os resultados (leia-se: sobre a avaliação institucional), a gestão da educação e, também, sobre as unidades de ensino.

Para Betini (p. 43), essas técnicas (de gestão) têm que ser compatíveis com a especificidade organizativa, com os objetivos e fins da instituição escola. Betini afirma, ainda, que isso não elimina a necessidade de buscar, de forma racional, a eficiência, cujos critérios estão voltados à economicidade, e a eficácia, cujos critérios são os resultados, o poder de produzir os efeitos esperados. (Apud SANDER, 1995, p. 43-44). Todavia, é importante separar uma organização que privilegie uma busca pela eficácia com eficiência e uso racional, daquela que antevê as relações simplesmente como uma forma de obter lucros. Isto significa dizer que não se está pensando numa aplicação de conceitos da administração empresarial na escola. Significa utilizar uma forma diferente de ver as relações.

¹² As escolas, hoje, na tentativa de melhorar a qualidade de seu trabalho e de sua estrutura tentam arrecadar dinheiro junto à comunidade através de festas, sorteios, bingos, rifas e etc., quando poderiam utilizar melhor esse tempo preocupando-se com questões de ordem didático-pedagógicas.

Pode-se, aqui, utilizar as palavras de Paro (2002) para sintetizar expressamente o pensamento da autora deste trabalho em relação à utilização racional dos recursos pela gestão da escola. Segundo ele: “enquanto a ‘racionalização do trabalho’ se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a ‘coordenação’ tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si”. (p. 23). É fundamental que se construa um PPP na escola, porém, é preciso administrá-lo adequadamente para se chegar a algum lugar. Só assim a escola perceberá que pode atingir seus objetivos da melhor forma possível e com qualidade, na perspectiva esperada por todos aqueles que, de fato, ocupam-se e preocupam-se com ela.

3. Os sujeitos do PPP da escola

O PPP da escola deve resultar, conforme já ficou evidenciado, de uma construção coletiva, isto é, da ação simultânea, articulada e participada de todos os sujeitos que compõe a escola. Porém, essa participação não se limita a presença de um aglomerado de pessoas num determinado espaço físico-temporal, mas numa organização que dê conta de articular o que é perceptível, fazer as leituras que se apresentam no cotidiano e entender que, além do que objetivamente aparece, é preciso ainda intuir, ler nas entrelinhas, ver o que está presente na identidade dos sujeitos. Não se trata de discutir, no caso, a subjetividade pessoal presente na vida da escola. Pretende-se, apenas, ressaltar a questão para, em seguida, discutir, brevemente, sobre a identidade dos sujeitos que participam da organização da escola.

Para Souza (2001), ao “serem originadas pelos próprios sujeitos e ao constituírem fonte de significado para eles, as identidades são construídas por meio de um processo de individuação que o sujeito empreende em suas relações com os outros indivíduos e as instituições”. (p.220). Dessa forma, não se pode esquecer que as estruturas sociais têm papel fundamental na constituição dos sujeitos, visto que na construção e manutenção dessas estruturas estão presentes todos os elementos do contexto histórico a que todos estão submetidos. É bem verdade que a contrapartida também é fundamental na construção de uma sociedade, uma vez que nela se expressa o pensamento dos sujeitos envolvidos, ou seja, os sujeitos

são responsáveis pela sociedade em que vivem. Souza ainda afirma que nessa perspectiva,

as identidades – ainda que possam ser formadas como referência as instituições dominantes na sociedade – só assumem um significado para os sujeitos *quando e se* esses introjetarem-nas e construirão seus significados, com base no processo de internalização que sofreram. (p.221)

Infere-se do trecho citado que as identidades se constituem considerando o contexto histórico em que são produzidas, bem como os discursos que se tornam evidentes e que sustentam essa produção. Parte-se do princípio que o processo de construção social da identidade dos sujeitos ocorre em meio a lutas marcadas pelas relações de poder que se instalam na sociedade. É necessário, entretanto, deixar explícito que as relações estabelecidas entre o sujeito e a coletividade “quando se trata de constituição de identidades – não se constrói no vazio, mas à luz de condicionantes sociais, éticos e políticos.” (Idem, p. 222). Condicionantes sociais porque se parte do pressuposto que o sujeito se constitui ao se relacionar com o contexto em que se insere, seja ele físico ou social; condicionante ético, porque este explicita os valores morais das ações humanas; e condicionante político, porque sintetiza e estabelece as ações dos grupos.

Se a constituição da identidade dos sujeitos acontece nas relações que se estabelecem, sejam elas do tipo social, ético e político, é na teia constituída pelo conjunto desses componentes que colocamos a decisão possível de realizar um trabalho na escola que possa articular estas dimensões do fazer humano. Neste sentido, o PPP aparece como o instrumento que tem a força política capaz de orientar, traduzir e sistematizar a intencionalidade que deve estar presente nas ações dos sujeitos que compõem o espaço da escola. Souza (2001) enfatiza que, na elaboração construtiva do PPP da escola,

os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento. Considerando-os como sujeitos sociais de uma prática pedagógica produtora de subjetividade, reconhecemos neles a capacidade de articular uma teoria sólida a uma prática eficaz e a necessidade de investigar os saberes dos quais são portadores. (p.232)

Logo, há uma constituição dos sujeitos ao realizar as ações pedagógicas pertinentes a construção do PPP, ou seja, ao mesmo tempo em que esses sujeitos envolvidos no processo de construção do PPP imprimem suas marcas no cotidiano,

o reverso também ocorre, ou seja, as marcas incorporadas ao cotidiano já modificado por tais marcas vão contribuindo para a constituição da subjetividade dos sujeitos que o vivenciam. Nessa dinâmica, é legítimo falar da força potencial da construção de um PPP à luz de uma orientação política, que efetivamente sustente a legitimidade de todos os sujeitos envolvidos. Algo que vise uma transformação das práticas escolares, se necessário, bem como a ‘constituição da identidade dos sujeitos que participam do processo de construção do projeto’.

Essa perspectiva coloca a escola como um lugar de discussão, de reflexão crítica sobre o processo de construção da cidadania. Isso acontece quando ela, a escola, torna visível o problema que vivencia, os desafios a serem enfrentados e aponta para a vontade de garantir a participação de todos na construção do PPP e do trabalho escolar nele programado, bem como na construção simultânea e recriada da identidade dos sujeitos e da escola. Essa idéia, na percepção de Souza (2001) carrega consigo “implicações sobre o ato de ensinar, de pesquisar e de aprender, no sentido de a escola adotar uma abordagem sociointeracionista que lhe permita perceber que tudo está em constante transformação, inclusive as identidades dos sujeitos que a constroem e a sua própria – o seu projeto político-pedagógico”. (p. 234).

4. O PPP e a gestão da escola

Ligada a identidade dos sujeitos na escola está a constituição dos espaços e, por conseguinte, as relações que se estabelecem mediante o que esta sendo construído. Dessa assertiva podemos inferir que o trabalho da escola se dá nas amplas relações estabelecidas entre todos os sujeitos que compõem essa estrutura, bem como por meio dos condicionantes que organizam a escola a partir de orientações já estruturadas pelo Estado e, por que não dizer, também, a partir da (com)vivência entre as partes que aí se agregam com os referidos condicionantes.

À gestão da escola é dado o olhar sobre os aspectos que condicionam todo o trabalho organizado pela escola, tanto pedagógicos quanto os de ordem administrativa. Preconiza-se hoje que a gestão da escola deva ser participativa, garantindo autonomia à criação e execução de uma proposta de trabalho, por meio

de uma organização democrática. Isso, inclusive, conforma-se nos termos da lei¹³, que também conforma em seus artigos, que é facultado aos professores a participação na elaboração do PPP da escola em que trabalham.

A lei vigora a despeito da execução destes termos para todas as escolas de “ensino público”, ou seja, todas as escolas do sistema público de ensino devem primar por uma gestão democrática. Isso, por sua vez, que amplia, para todos, a participação nos projetos da escola. Professores, gestores, técnicos, alunos e pais são conclamados a contribuir para a construção de uma escola socialmente articulada e democraticamente pensada. Percebe-se neste ponto uma incoerência firmada quando não se vê nada apontando neste sentido em relação ao ensino privado, quando se entende e divulga que a educação se firma como direito de todos, que requer a participação de todos, em relação ao ensino privado. Entretanto, não se preconiza uma gestão democrática, bem como a construção participativa do PPP pelos demais sujeitos em questão. Paro relaciona alguns questionamentos, que remete também à reflexão a respeito dessa distinção entre a gestão da escola pública e da escola privada. Para este autor,

o primeiro aspecto que salta aos olhos do educador minimamente consciente da natureza da educação é o absurdo de se restringir a “gestão democrática” ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (2001, p. 54)

Torna-se, dessa forma, salutar refletir sobre os verdadeiros caminhos tomados pela educação, que segue os preceitos e ditames organizados pela sociedade. Assim, se por um veio pode-se pensar que a gestão participativa pode oportunizar a discussão e construção de uma proposta democrática de trabalho, criando a elaboração de um PPP que envolva todos aqueles que estão no espaço da escola, por outro pode-se entender que a vertente autoritária se faz presente na não participação daqueles que mais entendem e se interessam pelo processo pedagógico escolar, no caso professores e alunos. Cabe afirmar, então, que há uma necessidade premente de se coibir os excessos de autoritarismos, bem como

¹³ Ver LDBEN 9.394/1996 art. 14

minimizar a não participação dos sujeitos, que compõem o espaço escolar, na elaboração de um projeto para a execução de seu próprio trabalho.

Finalizando, pensa-se que o PPP deve contemplar a contribuição de todos os sujeitos que participaram de sua construção, bem como deve fornecer claramente as diretrizes de toda a sua execução. Ou seja, no PPP, as diversas atividades do trabalho escolar, o modo de executá-las e os procedimentos para avaliá-las devem aparecer de modo articulado, visando a qualidade do trabalho escolar a ser realizado. É importante ressaltar que, permeando todo esse processo, deve-se levar em conta a 'construção da identidade social, ética e política dos sujeitos nele envolvidos, que sustentam e dão sentido a tudo o ocorre na escola.

Capítulo III
**AS REPRESENTAÇÕES DE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO DOS PROFESSORES
INVESTIGADOS E SUAS RELAÇÕES COM A REALIZAÇÃO DO TRABALHO
ESCOLAR**

O objetivo deste capítulo é expor as representações de ensino público e de ensino privado por meio da fala dos professores da educação fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), buscando identificar e analisar suas implicações no trabalho que se desenvolve na escola. Para alcançar esse objetivo, pesquisou-se por meio de entrevistas aprofundadas um grupo de cinco professores, de três diferentes escolas da RME de Goiânia e que trabalham, simultaneamente, na Rede Privada de Educação (RPE) fundamental de Goiânia, conforme foi explicitado na Introdução deste trabalho.

Introdução

Se em um momento a constituição do espaço de debate era a *ágora*, e era lá que se tornava público os desejos do privado (*oikos*), realizava-se plenamente a liberdade, o caminhar histórico mostra que esse espaço foi ocupado pelo Estado, instituição que ganha voz para representar a fala, o direito de expressão da racionalidade humana, que passa pelo reconhecimento do sujeito de si mesmo, bem como pela expressão consciente desse sujeito humano sobre as coisas. Dessa forma, a utilização destas capacidades faz com que a ação do homem sobre as coisas e sobre o outro apareça como uma ação humana. Pode-se então dizer que o exercício da cidadania é um pressuposto intrínseco da ação humana, da utilização da racionalidade. Para Cury, o

O desenvolvimento da cidadania das pessoas não se poderia realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, esta marca o devém universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos. (2005, p. 10)

A escola é um dos espaços onde o acesso ao conhecimento científico é uma alta expressão da racionalidade, que afasta o homem da ignorância. Na educação escolar se

constrói a subjetividade dos sujeitos, no momento em que ele apela ao conhecimento por meio da instrução e também das relações de sociabilidade estabelecidas.

Ao falar de relações de sociabilidade estabelecidas e da construção de subjetividades, a educação pública se apresenta como o lugar propício a estas possibilidades, já que essencialmente pela sua constituição aparece como o lugar do debate, da realização e predominância dos princípios de igualdade. Esta garantia, da liberdade de expressão do conhecimento está centrada no dever do que é público como direito dos sujeitos.

A vertente paralela a este espaço público é o espaço privado, que também figura como público, ou seja, um e o outro são o verso e o reverso da moeda. O privado se configura como privado enquanto domínio do social, do econômico, porém centrado no direito de sua expressão, direito garantido pelo poder do Estado. A representação destas duas instâncias, pública e privada no sistema educacional no Brasil segue toda uma trajetória histórica e como *lócus* da escolarização, aparecem representadas pelo povo, pelos empresários do ensino e pelo Estado.

São nestes espaços educativos que a autora deste trabalho foi buscar, por julgar relevante, os sujeitos para sua pesquisa. Uma empreitada que tem como pano de fundo a busca pelo entendimento do trabalho dos professores frente aos espaços que ocupam na escola pública e na escola privada em que lecionam. Sem perder de vista que existe todo um contexto historicamente construído, e que o professor é parte do processo de construção do sistema educacional e, por conseguinte, da história da educação do Brasil.

1 Conhecendo os espaços e os profissionais da escola

Na tentativa de elucidar algumas questões em relação ao trabalho do professor nas escolas, iniciamos nossas entrevistas tentando compreender um pouco a trajetória dos professores, desde onde se deu sua formação acadêmica, como ingressou nas redes escolares em que atuam, passando por outras questões, tais como, entender o porquê de trabalhar nas escolas em que se encontram, e o que pensam destes espaços. Pensa-se ser importante este conhecimento a respeito da trajetória destes professores para explicitar a relação entre a formação e a compreensão dos espaços que os mesmos ocupam, esclarecendo que pode ou não haver pertinência em alguns pressupostos levantados, entendendo também que se pode pensar nas próprias representações desses profissionais como definidoras de suas respostas.

Sobre a formação acadêmica, apenas um dos cinco professores entrevistados afirmou ter realizado todo ensino fundamental na escola pública, embora, sua graduação em Geografia tenha acontecido em uma universidade particular. Outro dos entrevistados fez todo o ensino fundamental e médio em uma escola particular, onde, hoje, trabalha; fez o curso de Matemática numa universidade pública. Os outros três professores estudaram nas duas redes, isto é, o ensino fundamental foi cursado na rede pública; o ensino médio em escolas da rede particular. Dois concluíram suas graduações em uma universidade pública, e uma na particular.

É importante salientar que na rede pública municipal de Goiânia todos os professores, sejam efetivos ou contratados, devem ter formação em nível superior. Esse dado torna-se muito relevante, especialmente se se pensar que o livro *Professores do Brasil* (resultante de um estudo encomendado pela UNESCO) apontou que de um quantitativo de 1.705.840 professores da educação fundamental no Brasil, cerca de 480.384 professores não tem formação superior (Cf. Gatti & Siqueira, 2009, p. 35), apesar de a legislação existente ter estabelecido um prazo de dez anos, a contar de 1996, para que essa situação mudasse.

Ao serem perguntados sobre como ingressaram nas duas redes em que trabalham, quatro dos sujeitos da pesquisa afirmaram ter entrado na rede pública mediante concurso. Completando este quadro, três dos sujeitos da pesquisa apontaram que trabalham na rede pública há mais de dez anos. Os outros dois trabalham nessa rede há pouco mais de um ano: um, na condição de professor em estágio probatório, e o outro, por meio de contrato de trabalho. Já o ingresso dos cinco professores na rede particular de ensino se deu de várias as formas, desde a apresentação de currículo até indicação por conhecidos. Um deles tem carreira desde a “época de faculdade”, tendo passado, inclusive, por várias escolas particulares. Na escola em que se encontrava (e, talvez, ainda se encontre) quando foi investigado ele já trabalhava há mais de dez anos. Uma das professoras entrevistadas afirmou que a escola em que trabalhava quando foi interrogada tinha sido fundada pelo pai há vinte anos. A outra professora trabalha há dezesseis anos na mesma escola particular onde começou; e o outro afirmou ter sempre trabalhado em escolas particulares desde que se iniciou no trabalho docente.

Ao serem questionados sobre as razões que os levaram a ser professores (as) na escola pública, os sujeitos da pesquisa foram categóricos em afirmar que a estabilidade foi determinante nesta escolha. Um deles se posicionou assim::

O que me levou a ser professor nesta escola pública foi a *segurança*. Emprego público garante isso. Depois, mantive porque eu acho um pouco ideológico também. *E pelo fato de eu ter estudado na universidade pública é um feed back. Assim, eu estou pagando*. Mas, também, porque eu acredito na escola pública. (Professor-A) Grifos meus.

A resposta do Professor-A foi clara. O que o levou a ingressar na escola pública foi, em primeiro lugar, a suposta segurança ou estabilidade que o setor público garante, e, depois, um sentimento de dívida com a sociedade por ter ele próprio estudado em universidade pública e acreditar na possibilidade real de a educação poder contribuir para a transformação da sociedade. Mesmo que o professor acredite que tenha uma dívida para com a sociedade, é importante compreender que o Estado não paga a educação que oferece, mas apenas administra os recursos provenientes dos impostos que recolhe de vários modos, desse mesmo cidadão, destinando parte deles ao financiamento da educação. Logo, o professor em questão nada deve, embora dele possa ser “cobrado” o dever de exercer com responsabilidade a tarefa docente. Afirmar isso não significa negar ao professor sua intenção legítima de contribuir, por meio de seu trabalho, com a educação realizada pela escola.

O professor-B diz que realmente a estabilidade foi o mais importante para impulsioná-lo a ser professor na escola pública, porém ele afirma que por ter escolhido fazer uma licenciatura teria que trabalhar como professor em uma rede particular, também. Todavia, acrescenta ele, “nunca fiz concurso no Estado e nem tenho interesse”, até porque, para ele, ser professor nas escolas estaduais se torna difícil pelo trabalho às vezes sem compromisso por parte dos professores e da gestão. É oportuno dizer que, atrelado ao descompromisso que este professor parece ter com o trabalho docente que ocorre na escola pública, está a organização do sistema escolar brasileiro que não cria políticas educacionais que possam solucionar estes problemas. Paro afirma que uma medida constitucional de caráter geral poderia concorrer para que a escola, enquanto instituição (...) pudesse defender mais efetivamente seus direitos com relação ao ensino. (2001, p. 13).

Raciocinando nessa mesma direção, o Professor-D afirma: “Todo professor quer uma estabilidade, todo profissional almeja isso. Meu foco de remuneração imediata é a [instituição] particular, mas, em longo prazo, [meu foco é] o plano de carreira, é a [carreira] pública”. Essas palavras do Professor-D mostram de modo subjacente a compreensão da educação particular como negócio, já que, para ele, ganhar dinheiro é com a instituição particular. Ele não relaciona estabilidade e escola particular, mas

estabilidade e escola pública, uma vez que sua garantia como trabalhador só vai acontecer por meio do trabalho realizado na escola pública.

Já a Professora-C fala que é segurança que a faz permanecer na escola pública, pois sabe que nunca vai ser mandada embora. Isso fica evidenciado quando afirma: “Eu busco estabilidade e segurança”. É importante entender que os professores que atuam na escola particular temem ser mandados embora a qualquer momento, não sem razão, posto que para além da grande reserva de mão de obra existente, a política é de quem manda e quem obedece, por isso o docente apega-se ao serviço público como *lugar seguro*, onde isso dificilmente acontece. As respostas dadas pelos professores remetem ao que escrevem Gatti e Barreto. Segundo essas autoras, “o setor público traz vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores”. (2009 p.31)

Há algo errado em desejar uma situação profissional estável? É claro que não. O equívoco está, talvez, em focar a atenção apenas nisso. Esse equívoco traz, com certeza, conseqüências para a qualidade do ensino ministrado tanto na escola pública, pelo comodismo que pode gerar, quanto na escola particular, na medida em que camufla a natureza pública do serviço educacional que toda e qualquer escola deve prestar à sociedade.

Destoando das posturas antecedentes encontrou-se o pensamento da Professora-E. Segundo ela sua opção pela escola pública está relacionada a outra ordem de questões. Essa outra ordem a levou a dizer: “Eu queria uma experiência diferente. Minhas tias todas foram professoras da rede pública e gostavam, e por gostar das experiências que elas contavam, eu quis também conhecer a [escola pública]”. Essa fala da Professora-E revela fragmentos do que acontecia, em outros momentos históricos da educação brasileira. Em outros termos, permite recuperar, de passagem, o magistério como, talvez, a única possibilidade de trabalho para muitas mulheres que queriam trabalhar, tanto que ele, em determinados momentos da história brasileira, constituiu um espaço ocupado quase que exclusivamente pelas mulheres. Os vestígios desse fato ainda persistem.

Em relação às escolas particulares os sujeitos da pesquisa foram unânimes em responder que optaram por dar aulas nestes espaços pelo salário. Vejam, na sequência, o que pensam, de modo muito redondo e contundente, quatro deles:

- Eu dou aulas na escola privada porque gosto e porque me remuneram melhor.
(Professor-A)

- A renda, a cobrança. [se referindo ao fato de que é importante ser cobrado pelo seu trabalho] (Professor-B)
- Salário. (Professora-C)
- A questão salarial que é bem mais forte... (Professor-D)

Apenas a Professora-E deu uma resposta diferente da que foi dado por seus pares. Ela disse ter feito o “segundo grau no magistério e [ter sido], também, professora em Igreja”. Fechou sua resposta, afirmando: “Acabei seguindo esse caminho...”

Os professores ao relatarem que a busca pela escola pública acontece somente porque pressupõem garantias e benefícios tem certo sentido quando se verifica que os salários não são compensadores mediante a formação que tiveram e o trabalho que desempenham, encontrando respaldo para isso na escola particular, onde tem melhores salários, e, necessariamente, as relações de trabalho são outras, como será verificado adiante. Vale lembrar que valorizar a profissão docente passa pela valorização salarial. Gatti e Barreto consideram que “a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes, pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas...” (2009, p. 252).

Ao perguntar aos professores se gostam de trabalhar na escola da rede pública, e o porquê disto, a maioria afirma que gosta e que muitas coisas contribuem para isso. O ambiente de trabalho contribui para que as relações sejam boas, “mesmo com os alunos mais difíceis, com aqueles que enfrentam dificuldades”. (Professor-A) Esse professor se mostrou bastante esclarecido quanto ao papel de professor que desempenha e como sujeito na relação professor-aluno. Ao afirmar o seu gosto pela escola pública, ele disse que: “Me amarro pra caramba nesta escola pela autonomia, por considerar que faço parte dela, porque criamos oportunidades para o alunado enquanto profissional; você pode fazer mais coisas, a relação não é de clientela”.

É possível notar, por meio da fala do Professor-A, certo grau de consciência em relação à natureza política de seu papel. Ao dizer que a “relação [referindo-se a relação professor/aluno] não é de clientela”, ele deixa entrever que a relação que se dá na escola entre professor/aluno, e até entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional, pressupõe igualdade de condições, e que o aluno não é cliente; é antes, possuidor de direitos, também, garantidos pela escola. O Professor-A se considera parte da escola. Afirmar isso significa a suposição da existência de outra parte, neste caso, o aluno, que deve ter garantido seus direitos a um ensino que implique “mais coisas”, algo que esteja para além do que está no currículo ou nos projetos da escola. Esse

entendimento remete a Tardif (2005), para quem ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Para ele, esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente. (p. 141).

Em sentido inverso, é Interessante notar a dissociação feita pela Professora-C entre o trabalho que realiza e a escola pública em que trabalha. À pergunta se ela gosta da escola em que trabalha ela responde: “Gosto. Não pela escola, mas pelo que faço”. Segundo ela, a escola pública não corresponde a seus ideais como professora, mas seu trabalho sim. Parece haver, no plano do pensamento, uma desvinculação entre o trabalho docente por ela realizado e que a satisfaz, daquilo que o ambiente escolar possa oferecer, seja no campo da convivência entre os pares, seja no aspecto funcional da estrutura, seja o das condições objetivas que possibilitam potencialmente o trabalho realizado por ela como professora. Além disso, a resposta dessa professora deixa transparecer um desencanto com a escola como ela é estruturada hoje, desde as relações estabelecidas no cotidiano escolar, até as agruras e mazelas ocasionadas por um sistema que vê com desdém a situação da escola e conseqüentemente do docente.

Quando indagado se gostava de trabalhar na escola particular, a perspectiva apontada pelo Professor-D foi além de gostar de trabalhar na escola particular ou não, além, simplesmente, de gostar de dar aula ou não nessa escola. Para ele, é importante o fato de ter o respaldo das famílias nas questões disciplinares em relação aos alunos. Esse aspecto novo aparece somado à questão salarial como uma das coisas que o faz gostar de trabalhar nesta escola. Ele assim responde:

Gosto. É a realidade da educação, não é? Tem aluno [dessa escola] que dá trabalho, como dá trabalho [o aluno do] (...) colégio público, (...), mas o aluno dando trabalho a gente tem mais a quem recorrer. *Se o aluno fugiu das normas da escola, então ela liga para os pais, se necessário, dependendo do problema, conversa com os pais e no período de duas horas já estão lá, ou agendam pra vir depois.* E na escola pública, me parece que a realidade é diferente. *Na rede privada também tem a possibilidade de aumento de salário que é mais rápido e maior. Lá, eu ganho mais.* (Professor-D) Grifos meus.

O Professor-B afirma gostar também de trabalhar na escola da rede particular, até porque, trabalhando simultaneamente nas duas redes, é possível estabelecer analogia entre a qualidade do ensino ministrada em uma e outra, ficando claro, na fala dele, que considera que o ensino ministrado na rede particular é de melhor qualidade. Assim, afirma ele:

Eu [gosto] também de trabalhar [na escola particular]. Eu penso o seguinte (...): o ideal é você ter os dois parâmetros no dia a dia, para que você não possa deixar uma margem. Na escola particular tem um ritmo e eu desejo, na medida do possível, trazer este ritmo para a escola pública. Não no sentido de ter o mesmo ritmo somente, mas a mesma qualidade.

É Interessante notar que apesar de gostar de trabalhar ao mesmo tempo nas duas redes de ensino, e dizer “que o ideal é você ter os dois parâmetros”, o Professor-B quer imprimir o estilo de trabalho da escola particular na escola pública, mesmo questionando os parâmetros estabelecidos pela escola particular no que diz respeito ao seu funcionamento como instituição de ensino. Isto está presente em sua fala ao responder sobre o que representa para ele uma instituição particular. Ele, [o professor-B] diz que “É uma instituição onde poucos têm acesso, onde existe segregação social. Só tem acesso quem pode pagar ou quem está em situação privilegiada”.

Em que pesem às diferenças existentes entre uma e outra escola, notadamente torna-se pertinente pensar qual é o principal objetivo dos professores em ambas as instituições, dada a “universalidade” da sua função. Para o professor-A, o seu objetivo enquanto professor da escola pública “Seria formar um cidadão. Porque é o que está escrito inclusive nas diretrizes da escola pública. Estar preocupado em integrar e ensinar de forma universal este cidadão que está lá”. Já o seu pensamento em relação à escola particular difere no sentido de que precisa apenas ministrar o conteúdo estipulado, sintetiza que apenas deve “Levar o conteúdo para o aluno, porque o cliente da escola particular tá preocupado com isso e é isso que ele quer. É o que a gente tá vendendo na escola particular” (Professor-A). Interessante notar que o professor alia seus objetivos ao que está posto em diretrizes [na escola pública], no que é solicitado pelo cliente [na escola particular], entretanto pontualmente não relaciona o que tem por objetivo enquanto professor, como sugere o que está posto em sua formação, em seu papel social, que deveria ser de levar equitativamente o conhecimento a seus alunos, mesmo que em realidades distintamente diferenciadas.

Da mesma forma, fica evidenciado, nas respostas do professor-B em relação ao seu objetivo como professor nas duas escolas. Para ele, seu objetivo nas duas escolas “É [de] um profissional que tem a preocupação em passar valores aos alunos”. Aqui a função do professor, objetivamente quase que se perde em meio a realidade posta, esta realidade cobra não apenas o ensino dos conhecimentos, mas para além disso outras coisas devem ser ofertadas, o professor tem por função também transmitir valores, promover mudanças de atitudes, para além do ensino de conteúdos. Não se almeja

somente um bom ensino relacionado à função que deve exercer a escola diante da sociedade, que é trabalhar a construção de conhecimentos, quer sejam eles acumulados pela sociedade, sejam co-relacionados com a realidade. Isto parece tomar a forma estruturada e sedimentar de que a escola tem que atender aos anseios e desmandos da sociedade. Hoje, a escola cumpre outra função que não é só a de ensinar, mas que se mostra de forma ampliada que deve cumprir outras funções. Nisto parece que o próprio professor se perde ao não saber relacionar mais o que do seu trabalho pode contribuir com a formação de seus alunos ao que realmente é salutar para seu desenvolvimento, por que tudo parece alcançar uma pertinência com exigências cada vez maiores, dificultando tanto o aluno a aprender quanto o professor a ensinar.

2 A relevância do trabalho docente

Assentando o pensamento sobre o trabalho docente, a pesquisadora perguntou aos sujeitos de sua pesquisa quais eram as dificuldades que eles enfrentavam para desenvolver seu trabalho em sala de aula. A pergunta pode a princípio ser tendenciosa, porém, ela faz parte de muitos estudos e também das reclamações que boa parte de professores faz, ou seja, muitos deles centram seus argumentos nas dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho docente no cotidiano escolar. Muitas são as dificuldades que afetam diretamente o trabalho realizado na sala de aulas, e muitas advêm de um contexto mais amplo, ou seja, vem de fora da sala de aulas, afetando diretamente o trabalho do professor. Tardif (2005, p. 25). argumenta que o desdobramento do ensino é especialmente caracterizado “pela introdução de controles burocráticos”. E ainda acrescenta que: os responsáveis pela escola

adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, etc.). O currículo torna-se pesado, ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. No ensino secundário, os turnos são tantos, que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre têm relação entre si. Observa-se, ainda, um crescimento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia-a-dia. (idem)

Seria ingênuo dizer que nesse ordenamento do trabalho da escola não esteja presente as “mãos” do Estado, do governo, que ao sofrer pressões ditadas pelo contexto econômico, entende a educação escolar como um “investimento que deve ser rentável”,

(grifo meu) trazendo para a escola a racionalização em sua organização e diminuição nos orçamentos.

Avançando, pode-se ir em busca do que responderam os sujeitos desta pesquisa ao serem questionados sobre as dificuldades que enfrentam para desenvolver seu trabalho docente na escola pública e, posteriormente, na privada. O Professor-A respondeu:

de maneira imediata, o que dificulta o meu trabalho na escola pública é a *falta de verba pra escola*, porque a Oficina de Matemática [que é meu trabalho] requer muito recurso. Assim quando você tem acesso a ele [ao material] a gente nem tem como manusear, estocar, guardar... A gente não tem nem um armário [específico para] o material. Faltam materiais básicos... Na escola tem giz, papel, coisas assim... Qualquer coisa que foge a isso é muito difícil, porque pra fazer compra tem que fazer licitação, três orçamentos... Então, é dispendioso, burocrático, demorado... Essas coisas limitam pra caramba. Grifos meus.

A burocracia é um dos grandes problemas enfrentados pela escola no que concerne ao gasto do dinheiro que deve ser utilizado para a compra de materiais necessários para execução do trabalho pedagógico. São muitas as etapas e organizações em cotações e planilhas. Com isso, que o tempo se esvai sem que haja um link entre as necessidades de material para realizar o trabalho docente e as possibilidades de aquisição por parte da direção da escola.

A Professora-C apontou outra dificuldade: a falta de espaço físico da escola, problema que enfrenta há longos anos. Afirma ela: “Nessa unidade [escolar] a maior dificuldade são as condições físicas. Os espaços físicos destinados às aulas de Educação Física são muito pequenos, expostos a condições [desfavoráveis] do clima. Dessa forma, nem sempre você consegue realizar tudo o que programou”.

Mais uma vez o descaso com o patrimônio e o mau uso do erário público se faz presente. O desestímulo para o professor é até gradativo. Ano após ano convivendo com as mesmas dificuldades acaba por fazer com que o professor tenha menos vontade de realizar seu trabalho, gerando um grande descontentamento com o trabalho docente. Ouvindo o Professor-B a resposta dada para a questão foi:

Como trabalho no noturno, a dificuldade é a alternância dos alunos. O aluno vem numa aula e falta outra. Então, você não consegue dar seqüência. Toda aula tem que retomar conteúdo, sem deixar cair o estímulo do aluno, porque se aquele que vem percebe que não tem conteúdo novo pode se sentir desestimulado. Essa é a maior dificuldade.

Neste caso, a dificuldade encontrada e indicada pelo professor para desenvolver seu trabalho docente esbarra em uma questão um pouco mais complexa. A exclusão de muitos dos bancos da escola no passado e a necessidade de se inserirem no mercado de trabalho exigem a volta à escola. Todavia, dificuldades vinculadas ao trabalho continuam influenciando de modo negativo na assiduidade dos alunos da Educação de Adolescentes, Jovens (Eaja) à escola. Pensando sobre a condição desses alunos, Arroyo (2005) afirma que o aluno da Eaja continua visto pela ótica das carências escolares, sendo desprezada a exclusão social que os marca no decorrer de suas trajetórias de vida. (apud SANTOS, 2007, p. 87).

Para além das dificuldades apontadas pelos professores entrevistados; os professores devem ainda fazer leituras que pouco ou nada contribuem para compreender e resolver as dificuldades que visualizam, pois geralmente estão vinculadas às exigências oficiais e burocráticas exigidas. Estudos que poderiam propiciar a leitura crítica da realidade e que poderiam concorrer para a superação das dificuldades experimentadas pelos professores ficam, geralmente, negligenciados. A compreensão da realidade educacional conseguida limita-se ao imediato, ao mínimo, por não ser problematizada. Daí porque muitos se tornam alheios ao que atinge o trabalho da escola, situação que precisa ser revertida.

A realização da reversão apontada se torna difícil, pois, na maior parte do tempo, os professores estão ocupados com exigências vinculadas ao próprio cotidiano escolar. Tardif sintetiza esse processo assim: pode-se privilegiar os aspectos nitidamente burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. [Todavia] (...), pode-se também considerar os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade. (2005, p. 41)

Em relação à escola privada os professores responderam que encontram dificuldades variadas. O Professor-A alega que o problema é a sobrecarga de trabalho que não permite bom planejamento das aulas, mas justifica a situação dizendo que acaba cumprindo somente o que é pedido.

Pra receber bem, a gente acaba pegando muita aula... Pra fazer uma boa aula, com mais recurso, fica complicado. Então, qual é meu problema, pra fazer um ótimo trabalho na escola particular? *Eu tinha que trabalhar menos, porque lá eu tenho o recurso, todo o aparato, mas eu não tenho tempo de planejar a aula,*

porque eu trabalho demais. Imediatamente falta-me tempo, um pouco de abertura da escola, porque a escola particular tem muito receio de tudo que é novo, de tudo que é diferente e foge um pouquinho do tradicional. Assim, apesar de ter abertura, torna-se um pouco burocrática, aí você desanima... Não quero pagar o preço, opto por não fazer já que é tão difícil. Grifos meus.

O Professor-D também ressalta que a direção do trabalho já é dada pela escola, ou seja, a escola exige que o foco da atividade docente recaia no esgotamento do conteúdo do livro didático, impedindo que ele possa exercer sua liberdade em criar. Segundo ele, a escola dá,

na verdade, todo um direcionamento para que aquele conteúdo [referindo-se ao conteúdo do livro didático] seja concluído, tanto que eu tenho 10 turmas. Em todas as 10 turmas eu estou concluindo o livro. Isso é cobrado, (...) esse livro tem que ser concluído; eu tenho a liberdade, mas o livro tem que ser concluído, então tem um direcionamento. Na escola pública sou mais livre para organizar minhas aulas, direcionar o conteúdo. Grifos meus.

A intensificação do trabalho própria do capitalismo se manifesta, também, na escola. Os professores tem por meio das muitas jornadas de trabalho, tentado imprimir em sua vida um *status* que lhe possa ser conferido mediante o salário que percebe. Assim, trabalhar em duas ou três jornadas diárias hoje faz parte do *metier* docente. Aliado às intensas jornadas de trabalho do professor está a burocratização do trabalho, ordenado por um planejamento externo que mantém um círculo vicioso que, por si, afasta o professor da necessidade de refletir sobre seus afazeres docentes. Assim, o ensino se torna cada vez mais regulamentado e meramente tarefairo. Contreras afirma que a “intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”. (2002, p. 37).

Contrariando as prerrogativas anteriores, do isolamento dos professores para a realização do trabalho, a próxima pergunta feita aos professores tenta enfatizar que o trabalho pedagógico deve adquirir características de participação dos sujeitos, que, antes da sala de aula existe obviamente a necessidade de discussões coletivas sobre o trabalho a ser desenvolvido. Pressupõe a organização de momentos coletivos de trabalho (professores; direção; coordenação pedagógica; alunos; funcionários técnicos da escola; pais; representantes da comunidade) que sirvam de preparo para o trabalho escolar efetivo. Em outras palavras, pressupõe o envolvimento do professor com a construção do

Projeto Político-Pedagógico (PPP) que visa organizar todo o trabalho desenvolvido pela e na escola.

Ao serem indagados se haviam momentos de trabalho coletivo nas escolas em que atuam, os entrevistados apontaram que tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares o trabalho coletivo acontece. Para compreender a razão que justifica o planejamento desses momentos coletivos de trabalho na escola pública é necessário não perder de vista as seguintes questões: para que são programados tais momentos? Para fortalecer o trabalho que está sendo desenvolvido? Para mero ajuste de contas ao final do desempenho do trabalho? Para responder a exigências de órgãos externos? Para avaliar (mensurar) a vida acadêmica dos alunos? Transitando, portanto, do indagado para o respondido, o Professor-A afirmou:

Há momentos de trabalho coletivo na escola pública em que trabalho. Temos um planejamento mensal com todo o coletivo da escola; com os Conselhos de Ciclo a gente faz planejamentos também; e os planejamentos diários, porque na minha escola, que é de regime integral, os alunos ficam até as 16h30'. Então, das 16h30' às 17h20', a gente faz planejamento.¹⁴

O Professor-B¹⁵ diz que acontecem os momentos de trabalho coletivo, inclusive citando o recreio, como um desses momentos. Porém, deve-se ressaltar, o recreio já é, por sua especificidade, coletivo. Durante o recreio, os professores geralmente se reúnem em uma sala para um breve descanso. O que o professor-B sugere é que esse momento recreativo seja aproveitado, também, para falar de algumas questões urgentes que precisam ser solucionadas. Essa urgência é um dado bem presente no cotidiano escolar, e diga-se, de passagem, pouco ou nada tem a ver com organização do trabalho coletivo, que supostamente deveria acontecer de forma planejada e organizada para melhorar a execução do trabalho. O que essa sugestão aponta nada mais é que a revelação da precarização do trabalho docente, a cada dia, mais acentuada. Diz ele: “Temos reuniões pedagógicas, quinzenalmente. [Durante] os recreios [que] são coletivos, (...) conversamos sobre as necessidades imediatas”. Ressalta-se, entretanto, a possibilidade de uma discussão democrática com os Conselhos de Ciclo, apontados na fala do professor, de onde se pode partir, por meio dos resultados obtidos neste Conselho, para um (re)planejamento do trabalho.

¹⁴ Os Conselhos de Ciclo são momentos em que professores e alunos se reúnem para avaliarem mutuamente o trabalho desenvolvido bem como suas atuações.

¹⁵ Ele trabalha com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja). Os planejamentos acontecem com duração de uma hora e meia de quinze em quinze dias, sem a dispensa dos alunos das aulas.

A Professora-C também admite a existência do trabalho coletivo na escola pública em que atua. Afirma ela: “Há momentos coletivos. Além das reuniões de planejamentos, as festas promovidas com a participação da comunidade, os jogos, os momentos cívicos, feiras culturais e show de talentos”, são exemplos desses momentos coletivos, na ótica dela. O que ela não se deu conta foi de que os momentos coletivos por ela citados são momentos de *vivência coletiva* (programados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo?) e não de planejamento do que será vivido.

O Professor-D e o Professor-E deram respostas muito próximas da resposta da Professora-C. Todavia cabe acrescentar que o Professor-D ressaltou ao responder a questão, que “participou pouco” dos momentos coletivos, pois tem pouco tempo de trabalho nesta escola, mas “sabe” que eles acontecem. Para ele acontecem: “planejamentos, reunião com pais, conselhos de ciclo, feira de ciência, mostra pedagógica, apresentações culturais, comemorações”.

Os professores definem formas diferentes de organização em relação ao trabalho que realizam nas escolas particulares em que trabalham, porque essas instituições têm organizações próprias. Além de organizar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, elas definem também as regras que regem as relações que se dão ou devem se dar entre os proprietários das escolas e os funcionários. Veja-se, portanto, o que disseram sobre o trabalho coletivo nas escolas particulares os professores entrevistados.

Tanto o Professor-A como o Professor-B deixaram entrever em suas falas que há *uma reunião apenas* para tomada de decisões. Nas palavras do Professor-B “há momentos de trabalho coletivo na escola. Ele se concretiza por meio de *uma reunião pedagógica global*, que ocorre todo mês”. Ele acrescentou outros momentos: “reuniões pedagógicas, conselhos de classe, o *próprio recreio...*”. Grifos meus. É interessante observar que o recreio da escola particular é entendido, assim como o da escola pública, como momento de trabalho coletivo e não como momento recreativo livre para alunos, e professores também.

A Professora-C entendeu os momentos de trabalho coletivos da escola privada assim: “Lá tem momentos sociais, que envolvem alunos: festa junina, ação solidária, jogos internos e show de talentos”. Em outras palavras, ela entendeu a questão relacionada às festividades, jogos, eventos... Essa resposta sinaliza na direção de um planejamento do trabalho escolar das particulares como algo realizado *de cima para baixo*, sem participação dos professores nas decisões pedagógicas da escola.

O Professor-D afirma que as reuniões que ocorrem na escola particular em que trabalha são mais voltadas para discussão sobre a vida dos alunos na escola, embora cite o planejamento inicial como momento de trabalho coletivo. Sendo assim, responde: “Tem reuniões pedagógicas, mas voltadas para a organização de final de bimestre. Tem o *planejamento de começo do ano*, e tem os planejamentos com professores de área, mas são as reuniões de bimestre que discutem a realidade de cada aluno”. Grifos meus.

Os momentos de trabalho coletivos da escola particular em que leciona a Professora-E surgem dos mais diferentes modos e diferente do modo que foi dito pelos outros sujeitos da pesquisa. Na escola dessa professora aparecem várias formas de encontros. Nas palavras dela, nesses momentos coletivos ocorrem várias coisas: “Feira de ciência; mostra pedagógica; dia da fotografia; *planejamento*; reunião dos pais; dia da família; bingos; sorteios; festa da fantasia... Isso, *pra chamar a atenção dos pais*, é importante”. Grifos meus. Nesse caso, também, há uma confusão de entendimento entre momento coletivo de trabalho e momentos de vivência coletiva, tanto que a entrevistada cita o *momento de planejamento* do trabalho escolar no bojo do conjunto de momentos vivenciados no cotidiano da escola. Ela deixa entrever por meio de sua fala a preocupação da escola em *impressionar* os pais, em “demonstrar trabalho”. A compreensão dos momentos coletivos de trabalho como aqueles destinados à construção de um PPP nem sequer foi vislumbrado.

Perguntados sobre o que pensavam a respeito os momentos coletivos de trabalho, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que eles são de suma importância, por permitir uma série de situações em que o grupo pode se encontrar, expor idéias, trocar experiências, realizar estudos, discutir questões que fazem parte da administração e gestão da escola, conversar com os alunos, dentre outras coisas. Esse modo difuso de pensar o que é momento coletivo de trabalho na escola e como utilizá-lo adequadamente, e que apareceu com clareza na fala dos sujeitos desta pesquisa, remete a Sousa e Corrêa. Esses autores afirmam:

Freqüentemente empregamos o termo “coletivo” e até nos reunimos para atender às diversas solicitações ou necessidades da escola, mas encontramos dificuldade de vivenciar uma ação verdadeiramente coletiva. Na maioria das vezes, temos apenas um agrupamento de pessoas ocupando um mesmo espaço e utilizando um mesmo tempo. A forma como o tempo é utilizado também é questionável à medida que muitas pessoas resolvem as suas necessidades individuais naquele horário estabelecido, desde correção de provas, preenchimento de diários, problemas de ordem pessoal até a discussão dos problemas emergentes da escola. (2002 p. 67).

Essa é uma dificuldade enfrentada, como se viu por meio da fala dos professores entrevistados, pelas escolas da rede pública e particular. É óbvio que os ditames externos têm influência direta sobre o que ocorre nas escolas. Todavia, é preciso romper com a idéia de que nada pode ser feito para superar essa dificuldade e caminhar em direção a um tipo de trabalho escolar verdadeiramente coletivo.

3 Em questão a teoria e a prática na escola pública e privada

Traçar paralelos entre o público e privado exige certa cautela senão a possibilidade de estabelecer diferenças historicamente construídas entre uma coisa e outra fica comprometida. Não é de somenos importância dizer que as relações entre os homens também acabaram se dando nas diferenças do público e do privado, do Estado e do particular, do governo e dos empresários. Na educação, já se afirmou como se sucederam tais “engendramentos”. Essa polarização também acontece quando os professores que atendem estes espaços distintamente tendem a separar, dicotomizar seu pensamento, travando diferenças em relação às práticas que estabelecem para a escola pública e para a privada.

A realização do trabalho docente implica conhecimentos diversos. Pensa-se aqui na utilização do conhecimento e da autonomia do professor para garantir modificações na estrutura pedagógica da escola, uma vez que não se pode de imediato contar com medidas externas para isso, em que pesem as lutas forjadas pelos profissionais da área.

Pode-se mais bem avaliar essa questão ao conhecer o que os professores entrevistados pensam sobre o trabalho docente que realizam em ambas as escolas. Indagados sobre as diferenças que eles percebem entre o trabalho docente que realizam na escola pública e na escola particular em que atuam, fica explícito que o conhecimento e a autonomia que seu trabalho exige e que diz respeito ao exercício de sua função docente, sofre um deslocamento, ou seja, em vez da autonomia e do conhecimento ficarem submetidos ao controle do docente, ficam submetidos ao controle da escola. É a escola, no caso, a escola particular, que traça os objetivos a serem alcançados em relação ao desempenho dos alunos, cabendo ao professor o ajustamento ao estabelecido. E o que é mais preocupante é a compreensão de que a escola em questão está certa, e que o mesmo deveria ser feito pela escola pública. A fala do Professor-D exemplifica o problema. Afirma ele:

Vejo que na escola particular há mais exigência; há objetivos a serem alcançados; a escola exige mais do aluno. Na escola pública se o aluno tirar cinco já está bom para passar para ano seguinte (...), Não se chega a projetar uma vida profissional; [não se pensa em um vestibular]... E eu vejo que isso faz diferença no trabalho realizado.

O que o professor sugere é que na escola pública não há uma exigência em relação aos objetivos que os alunos devem alcançar; que seu trabalho não sofre exigências por parte da escola; que a escola pública está satisfeita com os poucos resultados provenientes da aprendizagem dos alunos; que a escola pública não projeta, não tem visão de futuro... etc, etc..., enquanto a escola particular faz o inverso, isto é, faz “mais exigência”. Certamente, o que o Professor-D pensa, ao responder a questão, é que, as relações que se dão entre os proprietários das escolas particulares e os professores dessas escolas são diretas e que essa condição interfere diretamente na qualidade do trabalho docente realizado na sala de aula, com conseqüências também diretas na aprendizagem dos alunos. Outra questão é o que já está estabelecido em relação ao mercado de trabalho e as políticas daí advindas gerando divisões entre empregados e patrões. Enfim, embora o “cinco” que o aluno que frequenta a escola pública tire não o satisfaça, nem por isso, essa nota está desgarrada do trabalho docente mais “autônomo” desempenhado pelos professores da escola pública. Sintetizando, para ele, o desempenho do aluno, expresso na nota “cinco” não está em parte relacionada ao trabalho que o professor realiza, mas à má qualidade do ensino oferecido pelas escolas da rede pública.

Ao dizer que na escola pública não há projeção [projetos para o futuro], o referido professor sugere que o ensino oferecido nas escolas públicas tem, de partida, uma natureza terminal. Essa fala do professor remete ao pensamento de Paro. Esse autor, afirma que ao examinar

a prática, e se analisada com frieza, o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (agora visando o emprego imediato; no futuro, visando a preparação para a universidade). (1999, p. 111)

Completando seu exame, Paro argumenta que apesar de o ensino fundamental não ter conteúdos que preparem para esta ou aquela profissão ou nem fale sobre as profissões e mercado de trabalho, “mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente”. (Idem). Se Paro tiver razão, o Professor-D, compreendeu, nesse ponto, a

lógica que preside o processo de ensino das escolas públicas, restando indagar: os alunos que passam pela escola pública aprendem escrever e falar? É apenas a escola pública que se preocupa em preparar para o mercado de trabalho? A escola particular não se preocupa com isso? Em que deve residir às críticas a essa preocupação?

Ao responder a questão, o Professor-A foca a ênfase que a escola particular põe no currículo ao ensinar, ressaltando, com crítica, que o mesmo não se dá na escola pública, Afirma ele:

Infelizmente (...) a escola particular (...) ensina melhor o que está no currículo, ao passo que outros valores, ou outras coisas que (...) deveria contemplar no seu ensinar, ela não trabalha tão bem... [Comparando] a gente avalia que a escola pública não está ensinando tão bem esse currículo. E, querendo ou não, a gente precisa dele, existe conteúdo que precisa ser ensinado mesmo, para a formação, para tudo... A escola pública peca nisso aí. (Professor-A)

Antes de avançar, deve-se ressaltar que o referido professor parece entender o currículo apenas como instrumento que organiza o conjunto das matérias que constam de um curso e como tarefa específica da instituição escolar, não vislumbrando a parte que lhe cabe. Esse entendimento remete à necessidade de compreender o currículo de modo mais amplo. Loureiro pode contribuir nessa direção quando afirma que a

Atualização histórico-cultural dos saberes produzidos pela humanidade não se refere somente a português, matemática, história e geografia, os chamados saberes escolares; outros saberes aí também se incluem, desde os tradicionalmente considerados como escolares até os referentes às artes, aos valores, aos direitos humanos etc. Nesta atualização histórica dos saberes dos alunos, o professor tem papel importante de mediador, de guia desse mundo de conhecimento já produzido pela humanidade. (2001, p. 17).

Ao identificar a escola pública como “pecadora” por não focar e cumprir o currículo, tomado em sentido estrito, o professor parece não se dar conta das possibilidades que se abrem quando o currículo é entendido e, sobretudo, vivenciado no sentido que a autora citada enfatiza. As dificuldades que aparecem no desdobrar do trabalho da escola não se centram, apenas, na organização pedagógica como projeto de trabalho, mas perpassam vários aspectos, indo dos vinculados à estrutura física da escola até aos vinculados, por exemplo, aos recursos didáticos usados pelos professores na sala de aulas. Todos os sujeitos da pesquisa afirmaram ter acesso a recursos didáticos tanto nas escolas públicas como nas privadas para desenvolver seu trabalho docente. A respeito disso, a Professora-E disse algo, no mínimo, digno de atenção. Ela afirmou que utiliza “jogos, computador e quando eu não tenho lá na escola particular [algum material] que pego aqui [referindo-se à escola pública]” E complementando,

acrescentou: “uma vez utilizei um material que tinha aqui [escola pública], mas que complementava um que eu tinha lá [escola particular]. Então utilizei aqui e depois lá. Por exemplo, aqui tem um material sobre trânsito que não tenho lá, então levo as plaquinhas e trabalho lá com elas”. Neste ponto, é importante mencionar quanto tempo duraram os discursos a respeito da precariedade do ensino público e do descaso com a educação. Hoje a professora-E confirma que na escola pública, os materiais didáticos, o uso da informática, das tecnologias se faz presente, a ponto dela mesma se utilizar deles, inclusive, como empréstimo para seu trabalho na escola particular

Indagados sobre o número de alunos por sala de aula e as influências desse número de alunos na aprendizagem alcançada pelos alunos na escola pública e na escola particular, o quadro [nos dois sentidos que a palavra encerra] traçado pelos sujeitos da pesquisa foi esse:

	N° de alunos/sala qualidade do ensino		N° de alunos por sala		Rendimento melhor	
	SIM	NÃO	Pública	Particular	Pública	Particular
Professor-A	X		30	35		X
Professor-B	X		15 a 20	43		X
Professora-C	X		25	60		X
Professor-D	X		+ ou – 15	50 a 60		X
Professora-E	X		30 a 35	20		X

Os entrevistados foram unânimes ao afirmar que um número menor de alunos na sala contribui para um melhor rendimento na aprendizagem dos alunos. Se isso for verdadeiro, o rendimento dos alunos das escolas públicas em que trabalham esses professores deveria ser melhor do que o rendimento dos alunos das escolas particulares em que trabalham esses mesmos professores, pois, exceção feita ao caso do Professora-E, nos outros quatro casos, o número de alunos que frequenta as escolas públicas é expressivamente menor, conforme pode ser verificado na segunda coluna do Quadro apresentado. Logo, há aqui uma contradição, uma vez que o rendimento do aluno da escola particular foi o indicado pelos entrevistados como o melhor. Na

sequência, portanto, coube indagar: como se explica essa contradição? As respostas dadas envolvem aspectos que vão da disciplina às questões de ordem psicológica.

A Professora-C diz assim: “Não posso estabelecer parâmetros [entre uma escola e outra] porque as realidades são totalmente diferentes. Lá [na escola particular] tem mais alunos, mas [eles] tem um nível psicológico melhor”. Como se vê, a responsabilidade pelo mau desempenho do aluno da escola pública recai *apenas sobre o aluno*. As condições materiais de existência dos alunos, a sobrecarga de trabalho do professor, as condições objetivas de trabalho das escolas, os baixos salários dos professores, em fim, o descaso do Estado em relação á educação ficam, como sempre, silenciados, além de ficar silenciado o significado da educação escolar para os que procuram a escola pública. Esse leque de questões remete a Paro, para quem

É preciso (...), antes de mais nada, refletir a respeito da necessidade de um novo objetivo para a escola pública... Mas *isto não significa reivindicar um ensino mais pobre para populações mais pobres, no pressuposto de que estas podem se contentar com menos ou de que têm menos competência intelectual para se apoderar de um saber mais elaborado, mas sim buscar o provimento de um ensino adequado aos interesses dessa população*, interesses estes que são diversos, e em muitos aspectos antagônicos, aos dos grupos que antes faziam uso da escola pública fundamental. (2001, p. 87). Grifos meus.

A Professora-E, relacionando o rendimento escolar do aluno da escola pública com o da escola particular, afirma: “*na escola particular [o desempenho do aluno] é melhor, por causa da disciplina. Lá na escola particular o professor fala e o aluno [atende], cumpre as normas*; então isso [referindo-se à indisciplina] atrapalha o rendimento”. Grifos meus. Essa fala sinaliza que o bom desempenho do aluno da escola particular está ligado à disciplina, e que o mau desempenho do aluno da escola pública esta vinculado à indisciplina. Não desconsiderando aqui que o professor é o principal responsável pela disciplina de sua turma, bem como pela organização do trabalho que desenvolve na sala de aula, e obviamente um dos responsáveis por todo o trabalho da escola, Tardif assinala para uma questão importante neste sentido. Para ele

Essas idéias de controle disciplinar e de moralização das crianças podem ser interpretadas, (...) [de acordo com] Foucault e diversos autores marxistas, como a imposição de nova ética do trabalho capitalista às crianças das classes proletárias: a escola teria por objetivo, então inculcar valores de obediência de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, do trabalho abstrato, planejado em função de tempos e objetivos que só tem sentido dentro do sistema produtivo. (2005, p. 59)

Sabe-se que não há dúvida de que existem expectativas de ambos os lados quando se fala de professor e aluno. Porém é dada à escola, como instituição, os comportamentos de seus integrantes e o que deles se espera. À escola recaem expectativas de toda a sociedade. Dessa forma, a escola acaba por reproduzir, ainda que de modo contraditório, as idéias dominantes na sociedade em que se encontra. Cunha diz que:

Há um certo consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece com relação ao professor. Isto significa dizer que parte da relação professor-aluno já é predeterminada socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante. (1989, p. 65).

Cabe pensar que, quando não se tem uma visão crítica da sociedade, torna-se difícil questionar a sociedade e as mazelas que ela engendra. Assim, os sujeitos sociais, incluindo entre eles, os que atuam profissionalmente no campo educacional, acabam por se debater no sentido de “ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade”. (Idem, p. 66).

4 A escola pelo olhar dos professores

A qualidade da educação nunca mereceu tanta preocupação como agora. Essa questão perpassa todos os debates que envolvem os profissionais envolvidos na educação. Enguita diz que “A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo”. (1994, p. 96).

Ao perguntar aos professores entrevistados como eles avaliam a qualidade do ensino nas escolas públicas e particulares, as respostas obtidas, às vezes distintas, conduzem a uma reflexão que sinaliza para a unanimidade em relação ao modo como entendem a qualidade do ensino vivenciado tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. O Professor-A avalia a qualidade do ensino ministrado na escola pública assim:

Avalio a qualidade do ensino que ocorre na escola pública de forma positiva, mas *ela não é boa* (...), os próprios dados [oferecidos pela escola] dizem... *A gente tem muitos alunos que estudam na escola desde o primeiro ano..., que vem do agrupamento A e já estão chegando no F, e tem muitas dificuldades de aprendizagem, de leitura, de tudo...* Por isso, acho que [a qualidade] não é tão boa... Grifos meus. Mas, pelo menos, há abertura e autonomia. *Mas isso a*

gente vê que não é suficiente... Assim, hoje tem um processo, a escola está mais organizada... Quando eu entrei ainda tinha (...) professor de contrato que oscilava; ele [era] flutuante; então ele não [tinha] vínculo com a turma. Um ano (...) está aqui, depois em outra escola; não [tinha] compromisso. Então, ele não [estava] tão preparado.

É possível identificar contradições na fala do Professor-A em relação a vários aspectos. Ele afirma, ao mesmo tempo, que a qualidade do ensino da escola pública em que trabalha é positiva, mas não é boa. Ora, se se avaliar a escola fundamental a partir do que ela realiza, ou seja, o ensino, e se o ensino acontece de forma positiva, pressupõe-se que o ensino seja satisfatório e a escola seja boa. Ele, ainda identifica a liberdade que tem para ensinar, a autonomia presente na escola pública como algo bom, mas insuficientemente para garantir o bom desempenho do aluno, a superação de suas dificuldades. Esse entendimento remete a Contreras (2002), para quem “O trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia”. Diante dessa reflexão, torna-se mais fácil compreender a posição do professor referido.

O Professor-D aponta outro aspecto para o mau desempenho do aluno da escola pública: a presença de professores que não pertencem ao quadro efetivo de professores da escola. E isso, de fato, constitui um problema, pois o professor em *regime de contrato* (que não é concursado; não efetivo), pode estar na escola hoje e, amanhã, ter que sair por motivos os mais variados. Esse problema que parece não existir na escola em que dá aulas o Professor-A, pelo menos no momento em que ele foi entrevistado. Essa situação talvez decorra da falta de interesse do poder público em realizar concursos que visem resolver essa questão, efetivando todos os professores da RME. Essa falta de interesse específica que pode ser lida como descaso pela educação em sentido mais amplo aparece, também, na fala do Professor-D. Indagando e respondendo diz:

O ensino, em si, tem projeto do governo? Eu não sei se, hoje, é objetivo do governo colocar a educação como prioridade. Vejo, com o olhar de geógrafo, que não é. Tanto que os organismos internacionais estão cobrando isso do Brasil... (...) Então a vontade do governo de não colocar a educação em primeiro lugar compromete o ensino sim. Eu falo isso porque fui do colégio público, e hoje eu sou considerado um profissional bom pelo tempo que estou dando aula, mas se tivesse vindo da escola particular, estaria quase no topo... Eu vejo que ainda tenho um pouco de deficiência que procuro superar a cada dia. Grifos meus.

Falar do desinteresse das gestões públicas em relação a educação já se tornou lugar comum. O que o Professor-D ainda relata diz respeito às consequências disso, ou seja, o desinteresse pela carreira docente, “tanto que, hoje, o governo faz propagandas conclamando jovens a buscarem a carreira docente”, diz ele.

É real o número de dificuldades que o professor vem enfrentando. Elas, as dificuldades, começam quando o licenciando inicia sua formação, perpassam toda a sua experiência docente, desaguando nos baixos salários que são pagos pelo seu trabalho. Profissionalização e profissionalismo passam a ser grandes problemas para a carreira docente. Dourado (2001) afirma que “A situação docente, no Brasil, caracteriza-se, historicamente por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente”. (p. 51) Nessa mesma linha de raciocínio, Contreras afirma que,

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização*. (2002, p. 33)

Pode-se concluir que a qualidade do ensino ministrado na escola pública está relacionada a problemas de várias ordens. A falta de políticas públicas para a educação é uma delas, talvez a mais séria, porque é de se supor que as demais, todas elas, deveriam estar contempladas em tais políticas. Porém, há outras. Por exemplo, as condições objetivas de vida e existência de professores e alunos, entre outras.

Em relação às escolas particulares, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a qualidade do ensino que elas ministram é boa. Isso fica muito evidenciado na avaliação do Professor-A, quando ele afirma: “avalio a qualidade do ensino que ocorre na escola privada como *muito boa*, boa pra caramba. Porém ele [referindo-se ao ensino] é muito conteudista. Ele peca; é muito tradicional e baseado quase que totalmente no currículo”.

Novamente a questão do currículo se anuncia como mero instrumento organizador de conteúdos. Aqui o professor expressa bem o papel da escola privada, que funciona trabalhando exemplarmente com e sobre conteúdos escolares, contribuindo, necessariamente, para a divulgação das idéias dominantes na sociedade de seu tempo.

A Professora-E alega que na escola privada “os alunos têm mais interesse e aí rendem mais. [E] os pais, porque pagam a mensalidade, exigem mais dos filhos”. Na compreensão dessa professora, a família é a grande responsável pelo aprendizado dos alunos. Nesse sentido, ela desloca o foco de responsabilidade da escola, caso o aluno não aprenda, para a família, o aluno. O mesmo se dá, quando ela responde sobre o desempenho dos alunos da escola pública, porém, pelo avesso. Estes alunos “não aprendem *por que a família não ajuda*”. Grifos meus. Quais são suas principais críticas à escola pública e privada? Esta foi uma pergunta feita aos professores entrevistados.

Pode-se elencar uma série de aspectos apontados pelos professores entrevistados para justificar que o ensino da escola particular é melhor do que o da escola pública, que ele é excelente em muitos casos. Entretanto, eles não pouparam suas críticas a essa escola, muitas delas endereçadas diretamente à sua organização, que não privilegia o trabalho desempenhado pelo professor, pelo menos até que o professor sirva a ela. Expressando claramente seu pensamento a respeito da escola privada em que trabalha, o Professor-C diz que as determinações não são dadas a ele simplesmente para orientar o bom exercício de suas funções, mas visam moldar o professor, ou seja, ele “tem que ser popular”, ele tem que ganhar o aluno para a escola. Afirma ele,

o empresário [referindo-se ao proprietário da escola] visa o lucro; *a cada mudança o professor tem que se adaptar, e se não consegue não faz mais parte do quadro. O professor tem tempo de validade na escola particular, o professor tem que ser popular, pois isso chama o aluno.* O professor (...) tem preocupação [com n° de turmas do semestre seguinte]. Se (...) [terá] no próximo ano (...) o mesmo numero de turmas ou menos... Grifos meus.

A Professora-C assim expõe seu pensamento sobre a qualidade do ensino ministrado na escola particular:

Enquanto o sistema de vestibular perdurar, não mudar, a escola continuará conteudista. Este realmente é o reflexo do que permeia a escola particular, preparar os alunos para cursarem uma faculdade que lhe possibilite de preferência um bom emprego. Isto já está em foco desde sua estruturação em tempos idos, esta tem sido sua função,

Embora a fala do professor referido traga implícita uma crítica ao ensino conteudista, este modelo de ensino conteudista vivenciado pela escola particular é o modelo de ensino que ele (e os demais entrevistados) almejam para a escola pública. Essa aspiração permeou a fala de todos eles.

Ao serem questionados sobre as críticas que teriam sobre o desempenho da escola pública, os professores foram rápidos em responder, informando que a falta de compromisso dos professores com a educação pública é uma questão muito discutida entre eles, vinculando a falta de interesse em aperfeiçoar sua formação e a qualidade do trabalho que realizam aos baixos salários percebidos. Tocando nessa questão, um dos sujeitos da pesquisa observou: “se o salário melhorasse, haveria uma seleção de melhores profissionais [para trabalhar na escola pública]. A Proposta de Ciclos melhorou as condições de trabalho do professor.” (Professora-C)

Embora esta fala da professora referida não traga uma crítica explícita à falta de profissionalismo da categoria, e nem aos baixos salários percebidos pelos professores, outras falas o fazem. É o que pode ser constatado, além de outros aspectos, por meio da afirmação do Professor-D.

Eu critico mais a gestão [da escola] (...); a condição de trabalho do professor, que [deixa] bem a desejar; a questão salarial. *Muitos professores culpam apenas a questão do salário, mas os professores têm uma parcela de culpa. Por exemplo, eu fiz uma pós; não vou ganhar 30% por isso; mas lá tinha professores [interessados] só em ganhar os 30%.* Então, a partir do momento que você faz as coisas de qualquer jeito, sua valorização, melhores condições de trabalho e de salário vão ficar a desejar. *Eu tenho crítica ao governo que não prioriza a educação com salário melhor. Se a educação entra em greve, o governo diz que economizou em produtos de limpeza; se a polícia entra em greve, em quinze dias, já há proposta de salários melhores.* Grifos meus.

A falta de compromisso do professor com a educação pública pode ser apanhada também por meio da fala do Professor-B quando ele afirma, ainda que de modo lacunar, o seguinte: “Eu vejo um grande avanço... Não vejo história na prefeitura de alunos saírem mais cedo... *Mas vejo falta de comprometimento dos professores.* Professores que acham que, porque [seu trabalho] é público, podem fazer de qualquer jeito ou podem tratar o aluno de qualquer jeito”. Grifos meus.

Apontando para este perfil de profissional, que não assume compromissos, que entendem o espaço público como o lugar do “tudo pode”, os professores salientam que isso coloca a escola pública em desvantagem em relação à escola particular. Entretanto, ao reclamarem da falta de delimitação do trabalho na escola pública, onde têm autonomia para realizar seu trabalho, não conseguem vislumbrar que a eficácia de seu trabalho pode ser, inclusive, melhor, dada essa condição. Não se quer justificar aqui a falta de envergadura do poder público em assumir a educação como prioridade social, e nem deixar todas as responsabilidades pela falta de qualidade da educação pública somente aos professores. Seria ingênuo não admitir a existência de um contexto e um processo.

Não admitir que o caminho trilhado e por trilhar é duro. E não admitir que esse caminho vem sendo trilhado com muitas dificuldades, porém com enfrentamento.

Entender como poderia ser melhorado o ensino oferecido especialmente nas escolas públicas foi um dos objetivos não revelados pela pesquisadora desta pesquisa. E os sujeitos da pesquisa deram muitas pistas nessa direção. Todos demonstraram ter conhecimentos sobre o que não está bom; do que precisa melhorar; e daquilo que seria sua função como possibilitador da modificação de vários fatores.

O Professor-A, por exemplo, disse que a escola pública poderia “melhorar (...) [sua] estrutura física; [sua] estrutura [humana], de gente [para trabalhar] na escola; [melhorar] a quantidade de alunos por sala de aula; [melhorar] a remuneração; [melhorar] a qualidade de trabalho e a valorização do profissional”. O que ele expressou em sua fala encontra eco nas palavras do outro professor. Segundo este, a escola pública precisa “melhorar imediatamente. O Brasil está sendo cobrado. Tem que melhorar a organização por meio do MEC; o plano de carreira do professor...” (Professor-D)

Pode-se perceber, por meio dessa investigação, que os professores entrevistados se sentem incomodados com a situação em que a educação pública se encontra. Entretanto, a escola pública continua sendo apontada pelas suas mazelas como se somente ela, por meio de seus professores e alunos, fosse responsável pelas mazelas dos serviços educacionais prestados por ela. Ou também como se apenas sua estrutura física e logística pudesse responder por isso. Ou ainda como se o sistema social fosse o grande culpado. Nas suas trajetórias, os sujeitos investigados vivenciam situações que nem sempre podem resolver. E há uma lógica nisto. Todavia, em relação ao ensino, muitos são os equívocos, pois mesmo quando vivenciam problemas que contam com uma estrutura que garante soluções, novos fatores entram em cena e se transformam em dificuldades. Nesse sentido, não é demais lembrar que “Ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelos programas, pelo planejamento, pela lição, etc”. (TARDIF, 2005 p.43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que se inscreve no âmbito da investigação qualitativa, teve como objetivo estudar como os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia formularam representações a respeito das categorias público e privado, e como estas representações, de algum modo, interferiram no trabalho da escola.

É necessário lembrar que a busca pelos sujeitos que responderam as entrevistas teve como foco o fato de os professores pertencerem simultaneamente as duas redes de ensino, público e privado. Isso ficou evidenciado, particularmente, na *Introdução* deste trabalho.

O interesse inicial pelo assunto desta dissertação se deu no momento em que a autora deste trabalho acompanhava o planejamento pedagógico realizado nas escolas públicas, visto que a pesquisadora exerce a função de apoio pedagógico numa Unidade Regional de Educação (URE) e, por função, deve acompanhar, sempre que possível, o planejamento das escolas.

Os momentos de planejamento sempre foram seguidos de discussões a respeito das aprendizagens dos alunos por parte dos professores da escola, quase sempre, relacionados à má aprendizagem dos alunos e às diferenças existentes entre a escola pública, onde supostamente o aluno não aprende, e a escola particular, onde supostamente a aprendizagem dos alunos acontece de forma satisfatória, no olhar dos referidos professores.

Entender as representações dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino na escola pública e na escola privada exigiu um estudo que buscasse compreender como se concretizou historicamente a constituição e manutenção destes dois espaços. Ao Estado, como instância política, é dado o dever de gerir políticas e legislar sobre as mesmas, colocando assim a educação a serviço da sociedade civil por meio de políticas nem sempre favoráveis.

A realização desta pesquisa evidenciou como a constituição histórica dos espaços educacionais brasileiros foi formada, advindo, daí, reflexões sobre como se configura, hoje, a educação brasileira.

Compreender a configuração dos espaços educacionais se tornou importante para clarificar o porquê e a necessidade que os professores entrevistados mostraram ter ao falar que a escola pública não atende as necessidades da sociedade. Para eles, ela está sempre à margem do processo

social. Interessante notar que, pelos estudos realizados, os professores não deixam de ter razão em certos aspectos, talvez fique evidenciado nas próprias bases da estruturação histórica destes espaços um dos motivos do pensamento dos professores sobre a escola pública e particular.

Defender a escola particular significa, hoje, não apenas dizer que ela é melhor – em função da justificativa de que nela existam pontos que a situam em um patamar superior. Na verdade tal defesa acaba por desdobrar-se na compreensão de que a escola pública sendo encarada da forma como ela funciona, não serve adequadamente à sociedade, responsável pelo fracasso social de seus alunos, já que ultimamente não consegue formar cidadãos para o mercado de trabalho (coisa que a escola particular consegue fazer), ou seja, não qualifica mão-de-obra para o mercado e que essa foi, pelo menos em tese, uma de suas funções no período tecnicista da educação brasileira. Essa compreensão da questão parece que vem permeando a concepção de público e de privado que os professores da rede pública de ensino têm, incluindo-se, aqui, os professores da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia.

A educação sempre foi palco de lutas extremadas em todos os governos que constituíram e constituem a história brasileira, sempre foi alvo, também, de especulações de toda sorte, de setores da sociedade que levantam bandeira no intuito de “ajudar” a melhorar a qualidade da educação e garantir que todos que estejam na escola aprendam e aprendam bem.

Em alguns períodos da história brasileira, alguns ideólogos chegaram a preconizar idéias que colocavam a educação num patamar de discussões nunca dantes realizadas. Como exemplo, podemos citar a publicação do Manifesto dos Pioneiros, documento que preconizava mudanças gerais na educação brasileira, como também um movimento de lutas em âmbitos políticos e sociais. Entretanto, a educação brasileira mesmo passando por situações de lutas e debates, parece em outros momentos estar em estado de total abandono. Falta vontade política para decidir certos rumos e questões positivas.

As diferenças entre a escola pública e a particular é destacada pelos professores entrevistados quando falam que a escola pública é o lugar onde se pode falar debater, realizar um trabalho com liberdade. Porém, contraditoriamente, afirmam encontrar grandes dificuldades em ver os resultados de seu trabalho.

Já com relação à escola privada, eles sinalizam que não há espaço para esta liberdade e que apenas realizam o que é proposto pela escola, mas que conseguem, neste espaço, visualizar os resultados do trabalho que realizam. Esta questão foi pontuada, aqui, a fim de analisar a contradição existente nestas afirmações. Parece quase inadmissível aceitar que, onde há liberdade falte o devenir, a realização dos desejos. A luta pela liberdade, como direito primordial de nossas vidas deve-se à crença na possibilidade da criação, da manobra, da intencionalidade, que ela cria. Isto expõe as representações que os professores têm dos espaços que ocupam, anunciam de fato, a interferência que elas têm sobre o trabalho que exercem e que podem, de certa forma, influenciar no trabalho da escola.

É pertinente pensar que tais representações advêm do imediato, mas que são consubstanciadas, também, por uma construção histórica. Nesse sentido, cabe supor, como possibilidade, que as representações sobre a questão revelada pelos professores da RME de Goiânia, em suas falas, não sejam produzidas apenas no espaço escolar específico em que eles atuam, mas que sejam frutos das relações sociais que os envolvem, e que se manifestam, também, dentro da escola.

A escola pública, no Brasil, segue ainda hoje um contexto bastante crítico do ponto de vista político, estrutural e de concepções, podendo desta forma ser analisado que, se há falta de qualidade no trabalho da escola pública isto não é de responsabilidade única do professor no exercício de sua função. Atenta-se para o fato de que, hoje, a maior parte dos professores realiza duas ou três jornadas diárias, e em escolas públicas e privadas diferentes. Pode-se, assim, entender que o comprometimento de todo o tempo, numa carga horária muito extensa pode, por suposto, repercutir de modo negativo na prática docente desses professores e, conseqüentemente no ensino por eles ministrado.

Outrossim, as responsabilidades devidas devem ser creditadas a cada um daqueles que compõem o quadro geral da educação brasileira, seja o Estado, os professores, a família. Não se quer aqui desqualificar o que é realizado pela escola e nem justificar o irrealizável, mas, buscar saídas entre todos, de forma que não seja dado a apenas um a responsabilidade de realizar um trabalho que atinja de forma contundente e atue frente às modificações da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO Theresa, PERONI Vera, Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: THEREZA Adrião, PERONI, (orgs.) O Público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade – São Paulo: Xamã, 2005
- ANTUNES, Marco Antonio. In: <http://bocc.ubi.pt/pag/antunes-marco-publico-privado.html>, consultado em 08/07/2009. O público e o privado em Hannah Arendt.
- ARAUJO, José Carlos Souza de, O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: da Ambivalência ao intercâmbio, In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M, SILVA Tânia Mara T. (orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas – Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005 (coleção Memória da educação).
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVAETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Autêntica, 2005.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas-SP, Autores Associados, 1977.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. 6 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BETINI, Antonio Geraldo, EDUC@ção – Ver. Ped. – UNIPINHAL – Esp. Santo do Pinhal – SP, v. 01, n 03, jan/dez. 2005.
- BIANCHETTI, Roberto G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. Coleção Questões da Nossa Época n. 56. Cortez editora, 1996 – São Paulo – SP
- BOBBIO, Norberto. Estado, Governo e Sociedade: para uma teoria geral da política. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN. “Características da pesquisa qualitativa”. (Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução). In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-51.
- BONDIOLI, Anna (organizadora) O projeto pedagógico da creche e a sua Avaliação: a qualidade negociada – Campinas – SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL, Congresso Nacional, Lei n. 9.394 de 20/12/1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Dinheiro na escola: procedimentos operacionais. Brasília, 1997.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do, Câmara dos Deputados, 17ª. Ed. Brasília 2001.
- CHESNAIS, François. Capitalismo de Fim de Século, In: COGGIOLA, Osvaldo (org), Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997 – Coleção fora de ordem.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de A. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino*. In: SILVA, Aurora H. F. e EVANGELISTA, Ely S. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia, Editora UFG, 2004.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a secretaria municipal de educação de Goiânia (1961 – 1973)*. Goiânia, Cegraf, UFG, 1991. Coleção Teses Universitárias.
- CONTRERAS, José. A Autonomia dos Professores – São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil: Ensaio sobre idéias e formas*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CUNHA, Luis Antonio; GOÉS Moacir de, O golpe na educação – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DOURADO, Luís Fernandes. *O público e o privado na agenda educacional Brasileira*. In:

- _____, Luís Fernandes, PARO, Victor Henrique.(org). *Políticas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández, O discurso da qualidade e a qualidade do discurso, In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomás Tadeu da (orgs), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis – RJ Editora Vozes, 1994.
- FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo. *Os conceitos de Público e Privado e suas implicações na organização Escolar*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez - 1999.
- _____, *O público e o Privado na Gestão Administrativa da Universidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) *As Dimensões do Projeto Político- Pedagógico: Novos Desafios para Escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo – Brasília, 2ª. Ed.: Líber Livro Editora, 2005.*
- FREITAS, L. C. et.al. Dialética da inclusão e exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In: *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4ª. Ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GATTI, Angelina, SIQUEIRA, Elba de Sã Barreto, *Professores do Brasil: impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009.*
- GENTILI, Pablo A.A. *A complexidade do óbvio. Os significados da privatização no campo educacional*. In: *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- GHIRALDELLI Junior, Paulo. *História da Educação – São Paulo: Cortez, 2000 2. Ed. rev. – (Coleção Magistério, 2º. Grau. Série formação do professor)*
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Estatuto do Conselho Escolar, 1992.*
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação de Goiânia. *Plano Municipal de Educação. Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004. Goiânia, 2004.*
- GRANJO, Maria Helena Bittencourt. *Agnes Heller: filosofia, moral e educação*. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1996.
- JESUS, Janaína Cristina. *Autoritarismo e Democratização (Re)configurando os Espaços de poder da Burocracia Estatal: A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2004. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação (UFG) Goiânia.
- LAROUSSE. *Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo – Ática, 2001.
- LOUREIRO, Walderês Nunes, *Formação de Professores: realidade e perspectivas* In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (org.) *Formação de Professores: Políticas, concepções e perspectivas - Goiânia: Editora Alternativa, 2001.*
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 – (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MARTINS, Rosilda Baron; *Educação para a Cidadania: O Projeto Político-Pedagógico como Elemento Articulador*. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves, (orgs.) *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico – Campinas –SP: Papyrus, 1998 (p. 49 a 73)*
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. 1.998. *A Informação Goyana: seus intelectuais, a história e a política em Goiás (1917-1935)*. São Paulo: s. n. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de concentração: Educação: História e Filosofia da Educação.
- PAIXÃO, Clodoaldo Almeida. *Noções de esferas pública e privada em Hannah Arendt*, In: *Ideação, feira de Santana, n.1, Setembro/1997.*
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

- _____, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*, 3ª. Ed. São Paulo, Editora Ática, 2001
- _____, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo, Ed. Xamã, 2001.
- _____, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In: FERRETI, Celso João, SILVA JR. João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs) - São Paulo: Xamã, 1999.
- RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar – 16ª. Ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados – 2000.*
- ROUANET, Sergio Paulo. *Imaginário e dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - 1978.
- SANTOS, Esmeraldina Maria dos. *Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado) – UCG, Goiânia, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *O público e o privado na história da educação brasileira*. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M, SILVA Tânia Mara T. (orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas – Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005 (coleção Memória da educação)*
- SEVERINO, Antônio Joaquim Severino, *O Público e o Privado em categoria de análise em educação*. . In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M, SILVA Tânia Mara T. (orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas – Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005 (coleção Memória da educação)*.
- SILVA JR. João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.– São Paulo: Editora Xamã, 2002.*
- SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. *Análise de conteúdo, síntese elaborada para apresentação em seminário*. 1º. de junho de 2008.
- SOUSA, José Vieira de. *A Identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político Pedagógico da escola*. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) *As dimensões do Projeto Político-pedagógico: Novos Desafios para a escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- SOUSA, José Vieira de, CORRÊA Juliane. *Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola*. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Biblioteca ANPAE.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Francisco Maria Pires e DANTAS, José. *Estudos de História do Brasil*. São Paulo – SP: Ed. Moderna, 1977.
- TIBALLI, Elianda Figueiredo A. e MIRANDA, Marília Gouvêa de. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1984 – 1985)*, In. *Inter-ação: revista da Faculdade de educação da UFG*, 1984.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).
- VEIGA, Ilma Passos. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 17ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico*, Cadernos Cedes. Campinas – SP, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico: Novas Trilhas para a Escola*. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) *As Dimensões do Projeto Político- Pedagógico: Novos Desafios para Escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga, REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de, (orgs.) *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 5ª. Ed. Campinas – SP – Papyrus, 1998.

ANEXO
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA/PARTICULAR

ENTREVISTA –

Data:

I - IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Nome:

Endereço:

Nome Fictício:

II - IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA PARTICULAR

Nome:

Endereço:

Nome Fictício:

III - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR (A)

Nome:

Idade: Sexo: Estado Civil

Nº de Filhos

Nome Fictício:

III - FORMAÇÃO DO PROFESSOR

a) Fundamental

Instituição: Pública (); Particular (); Ambas ()

b) Média:

Instituição: Pública (); Particular (); Ambas ()

c) Graduação em:

Instituição:

d) Especialização em:

Instituição

e) Pós-graduação em:

Instituição

Título da dissertação:

f) Outros (especificar):

Instituição

IV - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

a) Localização

b) Estrutura física da escola (tamanho, quantidade salas, outras salas, biblioteca etc)

c) Organização administrativo-pedagógica da escola

V - CARACTERIZAÇÃO CORPO DOCENTE/DISCENTE DA ESCOLA PÚBLICA

VI - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PARTICULAR

d) Localização

e) Estrutura física da escola (tamanho, quantidade salas, outras salas, biblioteca etc)

f) Organização administrativo-pedagógica da escola

VII - CARACTERIZAÇÃO CORPO DOCENTE/DISCENTE DA ESCOLA PARTICULAR

VIII – PROFESSOR/ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA

01. Como se deu o seu ingresso na rede pública de ensino? Há quanto tempo você trabalha nesta rede? E nesta escola?

02. 01. Como se deu o seu ingresso na rede pública de ensino? Há quanto tempo você trabalha nesta rede? E nesta escola?
03. Você gosta de trabalhar nesta escola da rede pública? Por quê?
04. Você gosta de trabalhar nesta escola da rede privada? Por quê?
05. O que o (a) levou a ser professor (a) na escola pública?
06. O que o (a) levou a ser professor (a) na escola privada?
07. Você desempenha outras atividades nesta escola pública? Quais? Por quê?
08. Você desempenha outras atividades nesta escola privada? Quais? Por quê?
09. Qual é sua opinião sobre a gestão desta escola pública? Justificar.
10. Qual é sua opinião sobre a gestão desta escola privada? Justificar.
11. Quais são as disciplinas que você leciona na escola pública?
14. Quais são as disciplinas que você leciona na escola privada?
15. Como você vem para as escolas em que trabalha?
16. Para quais séries você leciona na escola pública?
17. Para quais séries você leciona na escola privada?
18. Quais dificuldades você enfrenta para desenvolver seu trabalho docente na escola pública?
19. Quais providências você toma para resolvê-las?
20. Você conta com o apoio da escola para isso? (Explicar)
21. Quais dificuldades você enfrenta para desenvolver seu trabalho docente na escola privada?
22. Quais providências você toma para resolvê-las?
23. Você conta com o apoio da escola para isso? (Explicar)
24. A escola pública em que você leciona possui todos os recursos didáticos de que você precisa para desenvolver suas aulas?
25. Como você resolve este problema? (Se a resposta à questão anterior for negativa)
26. A escola particular em que você leciona possui todos os recursos didáticos de que você precisa para desenvolver suas aulas?
27. Como você resolve este problema? (Se a resposta à questão anterior for negativa)
28. Como você avalia a qualidade do ensino que ocorre na escola pública?
29. Como você avalia a qualidade do ensino que ocorre na escola privada?
30. Quais suas principais críticas à escola pública?
31. Quais suas principais críticas à escola privada?
32. Quais seriam suas sugestões para melhorar o ensino da escola pública?

IX - PROFESSOR/GESTÃO/ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

01. Como você avalia a gestão administrativa da escola pública em que você trabalha?
02. Como você avalia a gestão pedagógica desta escola?
03. Como você avalia a gestão administrativa da escola particular em que você trabalha?
04. Como você avalia a gestão pedagógica desta escola?
05. A gestão administrativo-pedagógica da escola pública em que você trabalha contribui de algum modo para sanar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho docente? Você poderia exemplificar isso?
06. A gestão administrativo-pedagógica da escola particular em que você trabalha contribui de algum modo para sanar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho docente? Você poderia exemplificar isso?

X – ESCOLA PÚBLICA/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

01. Esta escola tem um projeto político pedagógico?
02. Como ele foi elaborado?
03. Quem participou da elaboração do PPP desta escola?
04. Você participou da elaboração do PPP desta escola?
05. A escola planeja momentos coletivos para a análise, avaliação e revisão de seu PPP?
06. Quando e como essas atividades acontecem?

07. Quem participa destas atividades?
08. Você vê uma relação direta entre o que propõe o PPP e o que é ensinado aos alunos desta escola?
09. Você busca relação entre o seu trabalho de sala de aula e o PPP da escola?

XI – ESCOLA PARTICULAR/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

01. Esta escola tem um projeto político pedagógico?
02. Como ele foi elaborado?
03. Quem participou da elaboração do PPP desta escola?
04. Você participou da elaboração do PPP desta escola?
05. A escola planeja momentos coletivos para a análise, avaliação e revisão de seu PPP?
06. Quando e como essas atividades acontecem?
07. Quem participa destas atividades?
08. Você vê uma relação direta entre o que propõe o PPP e o que é ensinado aos alunos desta escola?
09. Você busca relação entre o seu trabalho de sala de aula e o PPP da escola?

XII - PROFESSOR/PPP

01. Em sua opinião, o PPP é importante? Por quê?
02. Em sua opinião, o PPP contribui para facilitar e melhorar o trabalho do professor na sala de aula? Como? Em que sentido?
03. O que é, em sua opinião, um Projeto Político-Pedagógico?

XIII - PPP/TRABALHO DOCENTE/ESCOLA PÚBLICA

01. Há momentos de trabalho coletivo nesta Escola? Quais? Para que?
02. Qual é a sua opinião sobre esses momentos coletivos de trabalho da Escola?
04. A direção da Escola interfere no trabalho de sala de aula dos professores? Como?
05. Como esta interferência se dá no trabalho realizado na sua sala de aula?
06. Qual é a sua opinião sobre esta interferência?
07. Você relaciona os conteúdos de suas aulas com o PPP?

XIII - PPP/TRABALHO DOCENTE/ESCOLA PARTICULAR

01. Há momentos de trabalho coletivo nesta Escola? Quais? Para que?
02. Qual é a sua opinião sobre esses momentos coletivos de trabalho da Escola?
04. A direção da Escola interfere no trabalho de sala de aula dos professores? Como?
05. Como esta interferência se dá no trabalho realizado na sua sala de aula?
06. Qual é a sua opinião sobre esta interferência?
07. Você relaciona os conteúdos de suas aulas com o PPP?

XIV - PROFESSOR/PRÁTICA DOCENTE

01. Que diferenças você vê entre o trabalho realizado na escola pública e na escola particular em que atua?
02. Quais são os recursos didáticos de que você lança mão para as suas aulas na escola pública e na escola privada?
03. Em sua opinião, o quantitativo de alunos por sala interfere na qualidade do ensino? Por quê?
04. Qual é, em média, a quantidade de alunos por sala de aula na escola pública e na escola privada?
05. Em qual das duas escolas o rendimento do aluno é melhor? (Justificar)

XV - PROFESSOR/SALA DE AULA/ESCOLA PÚBLICA

01. Como você percebe sua sala de aula?
03. Seus alunos participam de suas aulas? Como?
04. Você acha que seus alunos estão motivados pela suas aulas? Por quê?
05. Como você seleciona os conteúdos de suas aulas?
06. Você se preocupa com o interesse de seus alunos por eles?
07. Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?
08. Quando você percebe que seu(s) aluno(s) estão com dificuldades, que iniciativas você toma para ajudá-los a superá-las?
09. Em sua opinião o que seus alunos esperam de você?
10. Você se sente preparado (a) para corresponder às expectativas de seus alunos?
11. Quanto tempo você dedica à preparação das aulas que dá nesta escola?

XV - PROFESSOR/SALA DE AULA/ESCOLA PARTICULAR

01. Como você percebe sua sala de aula?
03. Seus alunos participam de suas aulas? Como?
04. Você acha que seus alunos estão motivados pela suas aulas? Por quê?
05. Como você seleciona os conteúdos de suas aulas?
06. Você se preocupa com o interesse de seus alunos por eles?
07. Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?
08. Quando você percebe que seu(s) aluno(s) estão com dificuldades, que iniciativas você toma para ajudá-los a superá-las?
09. Em sua opinião o que seus alunos esperam de você?
10. Você se sente preparado (a) para corresponder às expectativas de seus alunos?
11. Quanto tempo você dedica à preparação das aulas que dá nesta escola?

XVI - PROFESSOR/ESPAÇO PÚBLICO E PRIVADO

01. O que é uma instituição pública para você?
02. O que é uma instituição particular para você?
03. Qual a função social da instituição pública para você?
04. Qual a função social da instituição particular para você?
05. Para você qual seria o principal objetivo do professor da escola pública? Por quê?
06. Para você qual seria o principal objetivo do professor da escola privada? Por quê?
07. Em sua opinião, a qualidade do ensino oferecido pela escola pública deveria melhorar? Em que?
08. Em sua opinião, a qualidade do ensino oferecido pela escola particular deveria melhorar? Em que?
09. Como você avalia o seu desempenho na sala de aula na escola pública? Por quê?
10. Como você avalia o seu desempenho na sala de aula na escola particular? Por quê?