UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DORA SERRER RUFO

**A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à
educação**

São Paulo

2018

DORA SERRER RUFO

**A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à
educação**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Jardim

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.61	Rufo, Dora Serrer
R926e	A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação / Dora Serrer Rufo; orientação Fabiana Jardim. São Paulo: s.n., 2018. 199 p.; tabs.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Representação social 2. Lefebvre, Henri, 1901-1991 3. Política educacional 4. Escola pública 5. Educação popular 6. Direito à educação I. Jardim, Fabiana, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: RUFO, Dora Serrer

Título: A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 02/05/2018

Banca examinadora

Profa. Dra. Fabiana Augusta Alves Jardim
(FEUSP)

Prof. Dr. Edson Miagusko
(UFRRJ)

Profa. Dra. Renata Paparelli
(PUC-SP)

Profa. Dra. Sonia Teresinha de Souza Penin
(FEUSP)

Profa. Dra. Leny Sato
(IPUSP)

Profa. Dra. Mônica Dias Peregrino Ferreira
(UNIRIO)

*Em memória de meu pai, que da adversidade fez
arte e da dor, esperança.*

AGRADECIMENTOS

Chegar nesta página, foi enfrentar uma série de desafios, inseguranças e medos. Assim, agradeço aqueles que me apoiaram e não me deixaram desistir desse percurso: à minha querida mãe Maria Aparecida Serrer que sempre me deu forças para prosseguir; ao meu pai Luiz Carlos Rufo que ainda vive em mim como uma referência; aos meus irmãos Mira Serrer Rufo e Gabriel Rufo; ao meu querido Rafael Cervone; aos meus tios Maria de Fátima Serrer e Rogério Lacaz Ruiz, às minhas queridas companheiras de estudo Maria Antonieta Alves e Francisca Oliveira, cujas presenças cotidianas tornaram esse trabalho mais leve; aos meus colegas de trabalho e do grupo de orientação pelas parcerias.

Agradeço ainda, à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realizar o curso de mestrado, e principalmente, àqueles professores que tornaram essa pesquisa possível: Profa. Dra. Kimi Tomizaki pela oportunidade de ingresso ao curso; Profa. Dra. Sonia Penin que por um feliz encontro, em uma disciplina na Pós-Graduação, indicou um caminho para seguir com a pesquisa, e gentilmente aceitou participar da banca de qualificação; Profa. Dra. Renata Paparelli (PUC SP) pelas contribuições na qualificação; e especialmente à Profa. Dra. Fabiana Jardim que com sua delicadeza, generosidade e rigor acadêmico orientou do início ao fim essa pesquisa.

E claro, esse estudo não teria sido possível sem a colaboração das professoras da EMEF em que realizamos o estudo de campo.

Sou muito grata por ter passado por essa experiência!

*Eu sempre sonho que uma coisa gera,
Nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.*
(Adélia Prado, 2003, p. 17)

RESUMO

RUFO, Dora Serrer. **A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

A presente pesquisa se orienta com referência a autores que procuram iluminar o funcionamento atual da sociedade a partir de uma perspectiva analítica que toma como “objeto” as relações sociais que se desenrolam nas *fronteiras* (reais ou imaginárias) da estrutura social. Nesse caso, a intenção foi compreender as conflitividades em torno da efetivação do direito à educação a partir da experiência docente, de modo a identificar o encontro e as tensões que tiveram espaço em uma unidade escolar específica da rede de ensino municipal de São Paulo, aqui pensada a partir da categoria analítica de fronteira, lugar onde as tensões sociais – relacionadas dentre outros aspectos aos processos de segregação urbana – se tornam sociologicamente visíveis. Assim, por meio da perspectiva docente procuramos identificar e analisar as representações que circulam no espaço contraditório que é a escola pública. Utilizamos como referência a teoria das representações de Henri Lefebvre, ao entendermos que nos fornece subsídios para o desenvolvimento de um estudo do cotidiano escolar e nos proporciona uma maneira de compreender como as representações docentes podem ser entendidas como elaborações do mal-estar ou como crítica em relação ao fato de que a escola é um espaço social historicamente investido de utopias de justiça, combate às desigualdades injustas e cidadania (do ponto de vista do concebido), e vem acolhendo a possibilidade de relações tensas, conflituosas e até violentas, que sistematicamente negam direitos. Aqui se busca responder à questão da perspectiva dos professores, entendendo que estão em posição privilegiada para nomear certos aspectos de como essas conflitividades que atravessam a sociedade brasileira de 1988 para cá se configuram no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Representação Social. Henri Lefebvre. Política educacional. Escola pública. Educação Popular. Direito à educação.

ABSTRACT

RUFO, Dora Serrer. **The school as a frontier: teaching representations limits and possible of the right to education.** 2018. 197 f. Dissertation (Masters Degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research refers to authors whose works seek to understand how contemporary society functions from an analytical perspective that takes as its “object” the social relations that develop within the (real or imaginary) frontiers of social structure. In our case, the aim was to examine the conflicts involved in actualising the right to school education, from the teacher’s experience, in order to identify encounters and tensions which took place in a school that is part of the municipal system of education, in São Paulo – Brazil. This school is thought through the analytical concept of frontier – a space where social tensions (provoked, among other reasons, by processes of urban segregation) become sociologically visible. Taking from teacher’s perspective, we thus intended to identify and analyse social representations that circulate within the contradictory space of a public school. We make use of Henri Lefèbre’s theory of representations which supports a study of school everyday life and offers an understanding of how teacher’s representations may be seen both as an elaboration of a general malaise and as a critique – reactions to the fact that although school is conceived as a space historically invested of utopias of social justice, of fight against unfair inequalities and citizenship, it is also a space where tense, conflictive and even violent relations are taking place, systematically denying the rights it was supposed to assure. We understand that the teacher’s point of view is a privileged position to point out some aspects that the conflictive relations that cross Brazilian society since 1988 assume in school everyday life.

Keywords: Social Representation. Henri Lefebvre. Educational politics. Public school. Popular Education. Educational right.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I - Perfil das professoras entrevistadas	40
Quadro II - Documentos: propostas educacionais nas gestões petistas no município de São Paulo entre 1989 e 2017.	57
Quadro III - Propostas educacionais da SME-SP nos governos entre 1983-2017	58
Quadro IV - Sínteses: concepções de escola, professor e aluno nas gestões petista na SMESP	73

LISTA DE TABELAS

Tabela I - Matrículas em creche e pré-escola e dependência administrativa, entre 1980 e 2016, na cidade de São Paulo	53
Tabela II - Matrículas no ensino fundamental e dependência administrativa, entre 1980 e 2016, na cidade de São Paulo	53
Tabela III - Distribuição por gênero do número de docentes na rede municipal de ensino de São Paulo (2000-2016).....	99
Tabela IV - Número de docentes e distribuição de exonerações por gênero na rede municipal de ensino de São Paulo (2000-2016).....	105
Tabela V - IDEB dos anos finais do ensino fundamental II em escolas do território (2009, 2011 e 2015)	130
Tabela VI - Proporção de alunos com aprendizado considerado adequado (engloba os níveis proficiente e avançado) em português e matemática em escolas do território (2001-2015)	131
Tabela VII - Distribuição dos níveis qualitativos de proficiência, da escola Municipal A, obtidos a partir da Prova Brasil 2011 e 2015	131
Tabela VIII - Distribuição das matrículas por rede de ensino, no distrito (2012-2014).....	132
Tabela XIX - Número de alunos matriculados no ensino Fundamental na escola entre 2010 e 2016	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: HISTÓRIA E COTIDIANO	23
CAPÍTULO 1: Perspectiva teórico-metodológica	24
1.1 Vida cotidiana	25
1.2 Teoria das representações	29
1.3 Abordagem metodológica	32
1.4 Descrição das etapas da pesquisa	34
PARTE II: HISTÓRIA	42
CAPÍTULO 2: A produção de fronteiras: um olhar sobre o projeto de educação popular na cidade de São Paulo	43
2.1 Histórico da consolidação da rede de ensino municipal de São Paulo	44
2.2 Democratização: Escola Pública Popular	54
PARTE III: COTIDIANO	75
CAPÍTULO 3: A produção de sentidos na fronteira: os sujeitos da pesquisa	76
3.1 Representações sobre a escola	77
3.2 A escola como fronteira e passagem	82
3.2.1 Fronteiras de classe e gênero – escola como passagem	89
3.2.1.1 Fronteiras de gênero	94
3.2.1.2 O magistério como passaporte	100
3.2.2 Consolidar a travessia: escolarização dos filhos, as fronteiras de classe	107
CAPÍTULO 4: A escola na fronteira de tensão	117
4.1 Território: tão perto, mas tão distante	121
4.2 Fronteiras urbanas: a “Faixa de Gaza”	128
4.3 Na “Faixa de Gaza”: perspectivas sobre os conflitos em torno do direito à aprendizagem	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS: a escola como fronteira	168
REFERÊNCIAS	177
Fontes Documentais	189
ANEXO A – Roteiro para entrevista	193
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido	197
ANEXO C - Evolução funcional	198
ANEXO D - Tabela de vencimentos do quadro dos profissionais de educação (QPE) do ensino municipal de São Paulo – novembro de 2017	199

INTRODUÇÃO

“- *De que escola você veio?*

- *Eu vim do CEU.*

- *Bem-vinda ao inferno.*” *

Esta dissertação procura contribuir para a compreensão dos bloqueios e possibilidades abertas pelos esforços de garantia de efetivação e ampliação do direito à educação escolar aos cidadãos brasileiros, empreendidos durante a transição democrática brasileira e consolidados na Constituição Federal de 1988. A partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, que consistiu em observações e na realização de entrevistas com professoras de uma escola pública de educação fundamental, parte da rede municipal de educação de São Paulo, buscamos compreender algumas das razões pelas quais, a despeito dos investimentos públicos e dos resultados quantitativos – que registram que a educação básica foi quase universalizada desde a segunda metade dos anos 1990¹ –, a experiência de diferentes atores escolares (professores, alunos, famílias) é de limites à efetiva realização do direito à educação escolar.

Nesta introdução, pretendo recuperar brevemente alguns elementos que contribuíram para a constituição do problema de pesquisa, qual seja, *compreender as conflitividades em torno à efetivação do direito à educação da perspectiva da experiência docente*, de modo a identificar o encontro e as tensões que tiveram espaço em uma unidade escolar específica, aqui pensada a partir da categoria analítica da *fronteira*, lugar onde as tensões sociais se tornam sociologicamente visíveis (MARTINS, 2009).

A elaboração do projeto de pesquisa teve, como ponto de partida, observações realizadas no cotidiano escolar. Ingressei como professora de História na rede municipal de ensino de São Paulo, em 2010, e lecionei em algumas escolas em diferentes regiões da cidade. Essa experiência me permitiu perceber conflitos que pareciam atravancar a implantação do projeto de educação pública proposto pela rede, acarretando certo tipo de mal-estar nos sujeitos ali inseridos: funcionários e alunos. De todo modo, de onde eu estava, percebia com mais clareza o adoecimento e a desistência dos professores frente aquele contexto.

De forma a exemplificar o que está sendo dito, início com uma anotação do meu diário de campo, experiência que foi fundamental para a elaboração do projeto de pesquisa. O relato

*Diálogo com Ingrid (professora entrevistada).

¹ Conforme dados apresentados por Oliveira (2007), em 1996 a taxa de matrícula líquida (isto é, a taxa de crianças em idade escolar matriculadas) alcançou 91%; em 2003, passou a 96%.

é de um contexto no qual os conflitos no interior da escola, que depois se tornaria a escola onde esta pesquisa foi realizada, tomaram proporções que evidenciavam o esgotamento das possibilidades de ações tipicamente escolares, orientadas por valores educacionais, morais ou com fins de garantir os processos de ensino-aprendizagem².

Mesmo com pouco tempo como professora efetiva na rede de ensino de São Paulo, consegui a remoção do cargo para uma escola numa região central, cujo acesso para mim era bem mais fácil; além disso, em razão da “boa” localização, imaginava que finalmente iria conseguir desenvolver o trabalho para “o qual tinha sido contratada”. Porém, ao iniciar o ano letivo, os relatos dos professores sobre aquele contexto, não eram animadores, tanto que denominavam aquela localidade como “Faixa de Gaza”. Num primeiro momento, não levei tais falas em consideração, pois esse tipo de discurso sobre as dificuldades em desenvolver o que *imaginamos* ser nosso trabalho, é recorrente entre nós professores.

Logo nos primeiros dias de aula pude perceber que os relatos dos docentes, de fato, não eram meras reclamações, mas tinham fundamentação nas vivências próprias daquele contexto. Aquele grupo de professores parecia ser *refém* de uma situação que eu não conseguia compreender: tocava o sinal, cada qual entrava em sua sala e fechava a porta, independente do que estivesse acontecendo nos corredores: bombas, destruição dos vidros, chutes nas portas, brigas entre os alunos etc. Pareciam tentar de todo modo garantir a continuidade dos ritos escolares. A frequência desse tipo de evento me deixava, a cada dia, mais desmotivada, devido ao medo de ter que trabalhar naquelas condições. Sendo assim, transcrevo a entrada de meu diário de campo, em fevereiro de 2014, que traz uma cena que funciona como breve descrição daquilo que denomino como uma das faces dos *conflitos* que se desenvolvem no espaço-tempo do cotidiano escolar.

Certo dia de trabalho, ao chegar à escola (já na terceira aula), observei a inspetora de alunos ao telefone, dizendo apavorada que um dos alunos em liberdade assistida (LA)³ estava armado. Mesmo sem coragem, e não sei bem porque, fui para sala de aula; ao chegar percebi que apenas alguns alunos estavam lá, questionei sobre os demais e me disseram que não estavam presentes. Fechei a porta (aliviada), e comecei a me preparar para dar a aula. De repente alguns alunos (que possuíam a chave) abriram a porta e começaram a entrar.

² Não pretendemos fazer generalizações sobre o cotidiano das escolas públicas, pelo contrário, ressaltamos que são fatos pontuais de um determinado contexto, que utilizamos como ponto de partida para a elaboração do projeto de pesquisa.

³ Trata-se de uma medida socioeducativa não privativa de liberdade, destinada a crianças e adolescentes que cometeram atos infracionais, possibilidade aberta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90.

Questionei se todos pertenciam àquela sala, disseram que não, mas que iriam fazer as atividades. Nesse momento, percebi que deveriam ter feito “alguma coisa”, (reflexão fundamentada na ação dos “bondes do terror” dos dias anteriores⁴) e estavam tentando se esconder na minha sala. Agi naturalmente, mesmo com receio, e comecei a distribuir os livros. Enquanto isso, eles pareciam muito preocupados com a porta, não paravam de conversar e olhar pelos vidros acima da porta e pelas janelas que davam para o pátio; direcionei o olhar para um deles e nesse momento, sem perceber, ele levantou a blusa e eis que vi na sua cintura a tal da arma citada pela inspetora de alunos. Entrei em pânico e não podia demonstrar: nós não nos conhecíamos, ainda não tínhamos estabelecido nenhum vínculo. Logo imaginei que a diretora (em razão da inspetora ter alertado) iria acionar a polícia e já pensei no pior. Não tinha como eu sair da sala, porque eles estavam “guardando a porta” (localizada no fundo da sala); não existia nenhum funcionário no corredor; pensei que se eu saísse e a polícia chegasse, eles iriam imaginar que eu os tinha “dedurado”... Uns olhavam pela janela, outros ficavam na porta, eu não sabia o que fazer e resolvi começar a explicar a matéria para os alunos sentados à frente. Alguns minutos se passaram, os meninos se direcionaram para a janela e, nesse ínterim, a porta foi aberta por fora: eram os policiais da Guarda Civil Metropolitana (GCM). Já havia presenciado a intervenção da polícia em outra escola (policiais jogando spray de pimenta nos alunos), mas nunca diretamente na sala de aula.

O policial disse “licença, professora, nós só precisamos averiguar uma denúncia, depois a senhora pode continuar sua aula”. Pensei “qual aula?”. Na sequência, começou a chamar os alunos (que pelo que eu pude entender, já conhecia de outros eventos) para revistar no corredor. Eu fiquei paralisada, não sabia o que devia fazer e comecei a questionar que tipo de estabelecimento era aquele de fato (uma escola?!). No corredor, os policiais colocaram os alunos em posição de revista, enquanto, os outros de dentro da sala começaram a gritar. Encontraram a arma (que no fim era uma réplica), alguns dos meninos foram algemados e levados para a delegacia no carro da GCM. Após esse procedimento, o policial pediu desculpas e me agradeceu, dizendo que, talvez eu fosse chamada para depor como “testemunha” e que enfim, eu podia continuar “a minha aula”. Os outros alunos que ficaram na sala, obviamente, começaram a conversar como se eu não estivesse ali, relatando os conflitos com a polícia na favela em que moravam: “o policial colocou a arma na minha cabeça, e eu disse para ele, atira que eu não tenho medo de morrer”. E eu ali, com o livro na página da História da

⁴ Denominação dada pelos próprios alunos. Depois soube que esses alunos tinham jogado uma mesa de escritório escada abaixo, com risco de atingirem as crianças menores que passavam pelo corredor, e por esse motivo tinham se escondido na minha sala.

Mesopotâmia, não sabia mais o que fazer. Ninguém da equipe gestora apareceu, como se esse tipo de evento fizesse parte do cotidiano daquele lugar. Sentei, não sabia como intervir, nem o que dizer para os alunos: ainda tremia, na condição de refém e testemunha.

Esse e outros acontecimentos (em dias posteriores) fizeram com que certo mal-estar tomasse conta de mim: não via nenhum sentido naquele trabalho para além de conter os alunos na sala de aula – era essa “minha obrigação”, e ainda assim, extremamente difícil de realizar uma vez que as regras que costumam ordenar a instituição escolar estavam claramente suspensas. De fato, eu não conseguia exercer naquele contexto a função para a qual teoricamente eu tinha sido formada e contratada (em relação ao edital do concurso). Claro é que não se tratava apenas de um despreparo pessoal: o grupo de professores vivenciava, cotidianamente, situações que dificultavam a realização das atividades entendidas como trabalho docente, que deveriam estar voltadas para a realização dos objetivos e funções sociais da escola.

A partir desses conflitos e suas formas nessa instituição escolar, para explicar o mal-estar tomamos como hipótese o desencontro entre o concebido – escola e trabalho – e o vivido, que aqui aparece apenas na perspectiva dos professores. De acordo com a perspectiva teórico-metodológica mobilizada nessa pesquisa, o *vivido*, âmbito do imediato, não coincide com o *concebido*; entre um e outro opera o *percebido*, nível de entendimento do mundo que funda atos, relações, conceitos e valores. Mais especificamente, “o percebido do mundo está, inexoravelmente, envolto em representações, e portanto situa-se no movimento dialético, que nunca cessa, entre o concebido e o vivido” (SEABRA, 1996, p. 80).

Assim, por meio da perspectiva docente procuramos identificar as representações sobre os conflitos em torno da efetivação do direito à educação. A centralidade da pesquisa está em identificar e analisar as representações que circulam neste espaço social contraditório que é a escola pública. Compreendemos, a partir da perspectiva teórica aqui mobilizada, que as representações podem ser elaboradas como mal-estar ou como críticas e projetos, daí a importância de analisá-las, pois podem ser reiterativas.

Do ponto de vista do concebido, a escola é um espaço historicamente investido de utopias de justiça, combate às desigualdades sociais e cidadania. Contudo, no vivido tem acolhido a possibilidade de relações tensas, conflituosas e até violentas, que sistematicamente negam o direito à educação, para além do acesso à escola. Como entender que tal desencontro se sustente cotidianamente, como se nada de estranho se passasse, ou ainda, como entender que

a continuidade seja possível, apesar de todo mal-estar e sofrimentos criados nessas relações, tanto para professores como para alunos?

Por meio da análise das representações docentes, trata-se, portanto, de pensar a realização do direito à educação e suas contradições, no momento em que diversas políticas – em especial aquelas que buscam combater a evasão e corrigir o fluxo escolar – produzem fronteiras internas ao próprio sistema escolar, tornando mais complexa a compreensão das dinâmicas que produzem o bloqueio do direito à educação.

Aqui, optamos por uma abordagem teórica que nos permitisse interrogar sociologicamente de outra maneira o mal-estar docente, a partir da categoria analítica de *fronteira*, uma vez que as observações realizadas no dia a dia escolar nos apontaram a pertinência de um conjunto de leituras e discussões, desenvolvidas nos últimos anos, principalmente no que se refere à importância da análise do cotidiano, em estudos que procuram compreender o funcionamento da sociedade a partir de uma perspectiva que toma como objeto as relações sociais que se desenrolam nas *fronteiras* (reais ou imaginárias) da estrutura social⁵. Em nosso caso, tivemos como principal referência o estudo de José de Souza Martins (2009), que toma a fronteira como lugar em que é possível compreender como as sociedades se formam, se desorganizam e se reproduzem.

Devido à especificidade de seu objeto de estudo, o autor caracteriza a fronteira – a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios ocupados por povos indígenas – pela ótica da situação do conflito social. Tal característica faz com que a fronteira seja um espaço de descoberta do outro e, conseqüentemente do desencontro, sendo assim, um lugar onde as tensões sociais se tornam sociologicamente visíveis:

É lá que melhor se veem quais são as concepções que asseguram esses processos e lhes dão sentido. Na fronteira, o homem não se encontra – se desencontra. Não é nela que a humanidade do outro é descoberta como mediação da gestação do Homem (MARTINS, 2009, p.10).

Nesta abordagem, a situação de fronteira é um ponto de referência privilegiado, pois encerra maior riqueza de possibilidades históricas do que outras situações. Isso significa dizer que, ao confronto entre grupos sociais com interesses divergentes, agrega-se o conflito entre historicidades desencontradas, mesmo que contemporâneas, e a inscrição de novas

⁵ Destacamos aqui, a importância, para a elaboração do projeto de pesquisa, as leituras e discussões desenvolvidas ao longo da disciplina *Diversidades, desigualdades, e educação: aportes teóricos e estudos contemporâneos*, disciplina ministrada, no primeiro semestre de 2013, pela Profa. Dra. Fabiana Jardim, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – USP.

possibilidades. Ao entender que os grupos se situam diversamente no tempo da História, o desencontro na fronteira é, também, o desencontro entre temporalidades históricas, em seus aspectos social, econômico e político. Tal afirmação não pressupõe a ideia de progresso social e econômico, mas a ideia de contemporaneidade da diversidade, da coexistência das diferenças que definem a individualidade das pessoas e dos grupos. O autor aponta que um dos problemas dos estudos que analisam a fronteira, é justamente “não tomar como referência o destino do gênero humano na sua diversidade” (MARTINS, 1997, p.162).

Ao entendermos a escola como um lugar onde os desencontros sociais se tornam – potencialmente – visíveis, essa perspectiva analítica se apresenta como uma fundamentação teórica possível para o estudo aqui pretendido, por isso a proposição de testar a produtividade analítica de tomar a *escola como fronteira*⁶.

Ainda para Martins (2009), a figura central e sociologicamente reveladora da realidade social da fronteira, e de suma importância histórica (do ponto de vista do pesquisador), é aquela definida como *vítima dos processos sociais*. No caso, sujeitos que estão imersos em relações sociais conflitivas e que precisam articular um sentido identitário para quem são e para o que fazem. Para essa perspectiva, pessoas colocadas em situação de liminaridade são boas informantes para a investigação do que está acontecendo no conjunto da sociedade. De acordo com Jardim (2009), as pessoas nessa situação são capazes de contribuir para nosso entendimento dos processos globais; nesse caso, também podem colaborar para o alargamento de categorias e de nossa imaginação sociológica, abrindo a possibilidade de identificar novos espaços de invenção. Importante destacar ainda que o *modo de ver* a fronteira “é produto de observações feitas em desiguais lugares sociais” (MARTINS, 1997, p.156).

Assim, o cerne empírico da pesquisa está nos relatos dos professores, situados nesse contexto específico, já que entendemos que podem revelar importantes aspectos sobre o que de fato está em jogo quando pensamos a escola como fronteira ou, em sentido inverso, os efeitos que se desdobram quando a escola se torna um espaço de fronteira. Procuramos, assim, desenvolver uma reflexão sobre o cotidiano escolar para compreender alguns aspectos das contradições e dos conflitos que, a partir das referências escolhidas, se tornam visíveis por meio

⁶ Vale notar que essa denominação foi utilizada por Duschaztky (1998), em um estudo voltado a compreender o cotidiano escolar de instituições em áreas periféricas de Buenos Aires. De acordo com essa perspectiva, a escola apresenta linguagens e suportes que não participam da cotidianidade das populações daquelas regiões, o que significa dizer que a escola introduz uma ruptura no cotidiano dessas populações. Esse estudo apresenta a *escola como fronteira* não do ponto de vista de um limite, mas como um horizonte de possibilidades para as camadas populares. A autora faz um uso metafórico da noção de “fronteira”, ainda que esteja muitas vezes apontando para sua produção a partir de dinâmicas territoriais no espaço urbano.

da escola. Mais especificamente, buscamos olhar as conflitividades em torno do direito à educação a partir de uma escola que pode ser duplamente pensada como fronteira: não apenas no sentido de que *toda instituição escolar opera como processo alongado de operacionalização de fronteiras de classe*, mas por características específicas, relacionadas aos processos de segregação urbana.

Nesse sentido, nosso esforço foi compreender como os professores, naquela escola, articulavam sentido para o trabalho que desenvolviam. Frente àquele contexto adverso, era possível identificar novos espaços de invenção, nas ações e reflexões daqueles profissionais? Na situação de mediadores de um projeto educativo para todos – na diversidade, nas diferenças, nas desigualdades – quais representações do direito à educação e da cidadania orientavam a ação de professores que estavam atuando nas fronteiras do Estado, de classes sociais e de temporalidades históricas?

Paralelamente ao estudo do cotidiano, foi necessária uma perspectiva histórica, para recuperar a elaboração de uma política educacional voltada para as camadas populares, na rede municipal de ensino de São Paulo, no governo petista de Luiza Erundina (1989-1993). Nesse contexto se fez legítima a afirmação do direito à educação desse setor da população, fundamentada na preocupação de construir uma *Escola Pública Popular*. Tal perspectiva se impôs porque observamos a tentativa de recuperá-la, em alguns aspectos (ao menos no discurso) no governo petista de Fernando Haddad (2013-2017), que exercia sua gestão no município de São Paulo no momento do estudo de campo.

Ao longo do texto, e especialmente no Capítulo 2, destacamos as particularidades das propostas da política educacional que incidiram nessa rede de ensino nas últimas décadas, procurando entender que tipo de impacto as oscilações partidárias na gestão municipal tiveram no processo de democratização do ensino. Tal procedimento serviu como suporte para compreensão das dinâmicas estabelecidas no cotidiano da escola, pois entendemos que, mesmo sendo esse espaço conflitivo, a instituição escolar ainda traz as marcas históricas da resistência, dos sonhos e das utopias que impulsionaram a educação escolar como direito social.

A opção pela articulação entre história e cotidiano se efetuou também devido ao aprofundamento da leitura dos estudos de José de Souza Martins. Esse conjunto de textos (1996, 1996b, 2000, 2003, 2009), por sua vez, nos encaminhou para a *teoria da vida cotidiana* e das *representações* de Henri Lefebvre (1966, 1977, 1980)⁷. Sendo assim, de modo a fundamentar

⁷ Destacamos que além das leituras de José de Souza Martins sobre Lefebvre, foram muito importantes as discussões realizadas na disciplina *Desigualdade escolar: ensino, cotidiano escolar, cultura e suas*

metodologicamente a pesquisa, optamos pela abordagem antropológica dialética. Em primeiro lugar, pelo fato do método estar pautado na proposta de movimento do processo investigativo e interpretativo. Nesse caso, a pesquisa empírica “é fundamental para que o pesquisador não sucumba às armadilhas do conceitualismo e do formalismo que rotulam, mas não explicam sociologicamente” (MARTINS, 2011, p. 3). Para essa perspectiva, o pensamento deve se enriquecer na pesquisa empírica, e assim, retornar ao objeto com mais densidade e mais conteúdo. Em segundo lugar porque a sociologia lefebvrea, como apontado por Martins, “em face do imaginário (manipulado e manipulável) que se sobrepõe à imaginação (criadora e revolucionária), (...) recupera o sentido desta última e o sentido revolucionário do residual contra o institucional, reprodutivo e conformista” (MARTINS, 1996a, p. 35). Por tais razões, o texto está organizado em três partes (i) história e cotidiano; (ii) história; e (iii) cotidiano:

Na primeira parte, temos o *Capítulo 1 – Perspectiva teórico metodológica*, no qual apresentamos a abordagem teórica que orientou o processo investigativo. Apesar da complexidade, procuramos expor alguns aspectos da teoria da vida cotidiana e das representações de Henri Lefebvre que nos indicaram um caminho para compreender sociologicamente o mal-estar, na vida cotidiana da escola, proveniente do desencontro entre a história e cotidiano. Tivemos como norte que “a manipulação encobre e deforma o histórico, mas não deixa de revelá-lo parcialmente através do mal-estar da vida cotidiana” (MARTINS, 1996, p. 79). Além disso, realizamos a descrição das etapas de pesquisa no que se refere (i) ao levantamento de um corpus documental e bibliográfico utilizados para recuperar a história do percurso da democratização do acesso, permanência e qualidade da educação na rede de ensino municipal de São Paulo; e (ii) ao estudo de campo, com destaque para as particularidades das entrevistadas.

Em seguida, na segunda parte, o *Capítulo 2 – A produção de fronteira: um olhar sobre o projeto de educação popular na cidade de São Paulo* responde às necessidades impostas no decorrer do processo investigativo. A partir das observações do cotidiano escolar e dos discursos que por ali circulavam, a análise do processo histórico se fez necessária para melhor compreender a configuração daquelas dinâmicas, principalmente naquilo que se refere ao convívio de temporalidades distintas, razão de conflitos e tensão, mas também de reverberações das utopias passadas. Assim, nesse capítulo, procuramos explicitar os processos da democratização da escolarização nessa cidade, por meio da história da implantação e expansão

representações, no programa de pós-graduação, realizada no segundo semestre de 2015, sob regência da Prof.^a Dr.^a Sônia Penin.

da rede de ensino municipal, oriunda do esforço de ampliar a oferta de vagas no ensino primário, reivindicadas pela população. Esse percurso tem como ponto referencial a Constituição Federal de 1988, que consolida as reivindicações sociais, dentre as quais o direito à educação para todos; um contexto no qual se destacam as expectativas de que finalmente as promessas da modernidade seriam cumpridas. Nesse caso, procuramos identificar, a partir da análise do processo histórico, as aberturas e os bloqueios à possibilidade de construção de um projeto educativo para as camadas populares no âmbito dessa rede de ensino. Ao longo do capítulo destacamos o tipo de vinculação do *Programa Mais Educação São Paulo*, implantado na gestão petista de Fernando Haddad (2013-2017) e em vigor na rede no momento do estudo de campo, com o projeto de uma *Escola Pública Popular* defendido na gestão de Luiza Erundina (1989-1993), considerado uma referência pela bibliografia consultada, em razão do pioneirismo em representar as necessidades das camadas populares, até então alijada de representatividade política. Nesse contexto, apostava-se que as desigualdades e as injustiças sociais seriam superadas por meio dos diversos sentidos assumidos pela ideia de democratização. Assim, procuramos mobilizar as propostas das três gestões petistas em contextos políticos e ideológicos muito distintos, os quais consistem em marcos para pensar a presença *popular* na política: Luiza Erundina, de 1989 a 1993; Marta Suplicy, de 2001 a 2005; e Fernando Haddad, de 2013 a 2017. A ideia foi narrar essa construção do ponto de vista da abertura e fechamento dos possíveis no nível da democracia representativa, destacando a oscilação partidária entre “progressistas” e “conservadores”, e as decorrentes interrupções na construção de uma política educacional municipal em prol da garantia do direito à educação, para além do acesso e permanência dos alunos na escola.

Inaugurando a terceira parte, por sua vez, no terceiro capítulo nos dedicamos a analisar o cotidiano de uma escola, com personagens socialmente situados em seu esforço de mediar um “projeto educacional” ou, ao menos orientando-se pelo objetivo de “democratizar o acesso à educação”. Mais detalhadamente, no *Capítulo 3 – A produção de sentidos na fronteira: os sujeitos da pesquisa*, como ponto de partida, apresentamos algumas representações sobre a função da escola, identificadas por meio da fala das entrevistadas. Assim, tendo como pressuposto que os modos de ver têm relação com os lugares sociais a partir dos quais a realidade é observada, procuramos expor a trajetória das professoras para que assim, pudéssemos situar o lugar de enunciação, para melhor analisar as representações. Ao longo do capítulo, destacamos como as trajetórias dessas profissionais foram possíveis por meio da democratização do acesso à escola, e avaliamos seus impasses, hoje, como professoras num

contexto completamente diverso. Desse modo, procuramos dar consequência ao pressuposto de que tais professoras estariam em posição privilegiada para nomear conflitos que atravessam a sociedade brasileira de 1988 para cá, a partir das formas que assumem no cotidiano escolar.

Já no *Capítulo 4 – A escola na fronteira de tensão* situamos a escola no espaço urbano, conferindo concretude ao modo pelo qual se configura como fronteira de tensão e trazendo elementos para compor a análise das representações das entrevistadas. Assim, procuramos dar destaque ao padrão de segregação daquela localidade, oriundo de novas dinâmicas urbanas. Na sequência, trazemos referenciais da sociologia da educação em diálogo com a sociologia urbana para elucidar alguns aspectos da escola nesses espaços de tensão. Desenhado esse contexto, passamos a analisar as representações dos professores sobre as conflitividades em torno à efetivação do direito à educação. A partir da fala das entrevistadas, ganha centralidade o espaço da sala de aula e os impedimentos ao processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que este é o eixo que opera como revelador analítico das tensões, pois é a partir daí que as entrevistadas falam do que entendem ser sua função, dos bloqueios ao que fazem, e da impotência frente à condição de seus alunos.

Finalmente, nas *Considerações finais* nos propusemos a recuperar o percurso da investigação; tendo como norte o método regressivo-progressivo, tentamos, de alguma forma, a partir da análise das contradições do processo de democratização do direito à educação, identificar o residual neste contexto adverso em que nos encontramos, no qual os possíveis parecem bloqueados.

PARTE I: HISTÓRIA E COTIDIANO

CAPÍTULO 1: Perspectiva teórico-metodológica

“É na vida cotidiana que a História se desvenda ou se oculta”

(MARTINS, 2000, p. 13)

Nesta pesquisa temos como fundamentação teórica uma proposta metodológica atenta a tomar o que é liminar, marginal e anômalo como referência da compreensão sociológica. Tal perspectiva analítica procura iluminar o funcionamento atual da sociedade, por meio de uma abordagem que toma como objeto as relações sociais que se desenvolvem nas fronteiras (reais ou imaginárias) da estrutura social. Para Martins (2009), a fronteira não é o lugar de reiteração das dinâmicas do centro, mas o espaço de visibilidade (do ponto de vista analítico) do processo de produção e reprodução do social. Sendo assim, em razão dos desencontros sociais serem mais visíveis, entende-se que alguns modos de funcionar da sociedade deixam-se melhor apreender na situação de *fronteira*. De acordo com o autor:

É nos limites, nos extremos, na periferia da realidade social que a indagação sociológica se torna fecunda, quando fica evidente que a explicação do todo concreto é incompleta e pobre se não passa pela mediação do insignificante. É nesses momentos e situações do protagonismo oculto e mutilado dos simples, das pessoas comuns, dos que foram postos à margem da História, do homem sem qualidade, que a sociedade propõe ao sociólogo suas indagações mais complexas, seus problemas mais ricos, sua diversidade teoricamente mais desafiadora. São os simples que nos libertam dos simplismos, que nos pedem a explicação científica mais consistente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste de sentido o visível e o invisível. O relevante está também no ínfimo (MARTINS, 2000, p. 13).

Por meio dessa abordagem sociológica pretendemos pensar um contexto educacional específico, tomando a fronteira como categoria analítica e pensando a escola como espaço fronteiro, nas quais as práticas que lá se desenvolvem funcionam como operadoras de barreiras e passagens, mobilidades e exclusões. Pensar a escola como fronteira nos permite identificar, na instituição escolar, os conflitos que permeiam as relações sociais ali estabelecidas.

De modo a cumprir os objetivos desta pesquisa, mobilizamos a crítica da vida cotidiana e a teoria das representações de Henri Lefebvre, na medida em que nos fornece subsídios para o estudo do cotidiano escolar e para a identificação e análise das representações dos professores. Nesta abordagem teórica, compreende-se que as representações dos sujeitos se formam no

entrecruzar das trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social e historicamente situado, influenciando a ação e o discurso, e consequentemente as práticas cotidianas. A importância de tal abordagem para nosso estudo está na possibilidade de identificar representações que bloqueiam ações significativas no cotidiano escolar, isto é, práticas capazes de abrir um campo de possibilidades de relações sociais mais justas, pautadas sobre valores de igualdade e cidadania.

Foram selecionadas sete professoras, do ensino fundamental II, que trabalham em uma escola da rede municipal de São Paulo, onde, nos últimos anos, observavam-se os mais variados problemas em torno da construção e implantação de um projeto educacional atento as particularidades daquele contexto. Nesse caso, entendíamos que este contexto de organização educativa poderia produzir reflexões significativas por parte dos professores, bem como tensionar ou reiterar as representações por meio das quais conferem sentido ao vivido. Na medida em que nosso intuito é compreender as condições de realização do direito à educação para todos, tivemos ainda como horizonte que “(...) se a classe social da qual o aluno pobre se origina não é aceita na sua manifestação concreta, as relações sociais possíveis de serem estruturadas entre professores e alunos estarão prejudicadas” (PENIN, 2011, p. 168).

A seguir, iremos apresentar como Henri Lefebvre avalia a necessidade da crítica da vida cotidiana e iniciar a aproximação com o conceito de *representação*.

1.1 Vida cotidiana

Desde a década de 1970, o cotidiano apresenta-se como uma abordagem metodológica importante na pesquisa educacional. Exemplo disso é o estudo de Ezpeleta e Rockewell (1983). No sentido de refletir sobre uma nova possibilidade metodológica, as autoras propõem a ideia de *cotidiano* como uma realidade “não-documentada”, mas histórica. Isso significa que apresentam uma abordagem para a escola a partir de pressupostos teóricos e conceituais diversos das abordagens tradicionais, destacando a relevância de estudar cada escola em particular. Nesse estudo, o cotidiano se relaciona à ideia de construção social da escola – esta seria sempre local e particular no movimento histórico, pois é construída por sujeitos.

Em sentido semelhante, a teoria aqui mobilizada exige que o cotidiano seja o centro da análise sociológica. Como aponta Martins (2008), fundamentado em Henri Lefebvre, os problemas sociais estão na vida cotidiana, no visível, no vivencial, por isso a importância do estudo do cotidiano.

[...] se essa é uma sociedade dominada pelo cotidiano, há que pesquisar para saber que cotidiano é esse, como as coisas se põem na vida cotidiana. Onde é que a sociedade está se afogando? Está se afogando na vida cotidiana, no visível, no vivencial [...] (MARTINS, 2008, p. 14).

É importante destacar, mesmo brevemente, as especificidades da sociologia marxista da vida cotidiana, em meio a diversas abordagens sociológicas voltadas à reflexão sobre o cotidiano. Essa perspectiva nos interessa justamente por se pautar na dialética que trabalha com o tempo histórico, e principalmente, por ressaltar que é nas contradições da vida cotidiana que podemos descobrir os resíduos de esperança. De acordo com Martins,

A esperança é residual na vida cotidiana, no mundo da cotidianidade. A grande questão posta por Lefebvre, que depende de pesquisa e não de uma resposta apressada do sociólogo, é saber em que condições pode haver uma coalizão desses resíduos que ganhe corpo e diga: “É por aqui, aqui tem uma brecha” (MARTINS, 2008, p. 14).

A crítica da vida cotidiana, proposta por Lefebvre (1958; 1961; 1981) introduz novos temas e categorias na abordagem marxista, configurando um esforço intelectual de atualização do pensamento de Marx. Para Lefebvre, o cotidiano, – esfera social marcada por contradições e conflitos, engendrados pelo sistema capitalista, vividos de forma imediata, – tornou-se central enquanto modo de vida da sociedade moderna. Ao historicizar a modernidade, o autor percebe que a vida cotidiana emerge mediada por mecanismos reprodutores, o tempo mecânico e linear. Por isso, defende a necessidade de colocá-la no centro da análise sociológica. Para Lacombe (2007), a pertinência desse posicionamento teórico está na “possibilidade da criação de uma nova cotidianidade pensada enquanto obra e enquanto domínio do homem sobre sua própria vida individual e social” (LACOMBE, 2007, p. 9). Para a teoria aqui mobilizada, “(...) a arte de viver implica o fim da alienação (...)” e essa superação supõe uma condição extrema em que “(...) a vida inteira – a vida cotidiana – torna-se obra de arte” (LEFEBVRE, 1977, p. 213).

Claro é que essa teorização traz as marcas dos contextos em que foi desenvolvida. As três obras voltadas a crítica da vida cotidiana (LEFEBVRE, 1958; 1961; 1981) resultaram de um esforço de atualizar pressupostos e teses através do confronto com contextos específicos. Em linhas gerais, a primeira (LEFEBVRE, 1958) apresenta-se como um projeto inicial, publicado logo após a libertação da França da ocupação nazista, ocorrida durante a Segunda Guerra Mundial. Essa teorização cumpriu a função de resolver o problema que se relacionava à afirmação de um conhecimento do cotidiano, historicamente desconsiderado pela filosofia. O autor compreendia que, para colocar os problemas do homem em sua totalidade, a filosofia precisava se superar enquanto pensamento separado da vida. Nesse momento da obra

lefebrveana, o cotidiano passa a ser entendido como parte da sociedade capitalista e, nesse caso, ressalta-se a necessidade de incorporar o plano concreto do vivido à análise marxista.

Uma das intenções da primeira obra era justamente abrir o pensamento marxista sobre o possível. Como, por exemplo, transformar o conceito de revolução, na medida em que se deveria chegar até a vida cotidiana, criando uma nova maneira de viver (“mudar a vida”). Nesse caso, a ênfase estaria no social, contrariamente à perspectiva marxista (vigente na época) que direcionava a análise ao econômico e ao político. De todo modo, o autor já destacava que o conhecimento crítico do cotidiano não deveria ser pontual, pelo contrário: a intenção seria atingir o global por meio do cotidiano, a análise deveria propor a construção de uma mediação entre o particular e o universal. Neste momento, conforme o próprio autor, tratava-se de afirmar a importância de “(...) compreender o vivido, situá-lo, restituí-lo na constelação movediça dos conceitos, explicá-lo dizendo o que ele implica” (LEFEBVRE, 1981, p. 13)⁸.

Na segunda obra, publicada após o declínio do Stalinismo, o cotidiano abordado por Lefebvre (1961) mostra-se diferente em relação à primeira análise. A percepção da subordinação da vida cotidiana à indústria cultural engendra a hipótese de que o cotidiano substitui as colônias, à medida que passa a ser programado pelas mídias, que tendem a explicar às pessoas como devem viver para “bem viver”. Dá-se a instalação do que o autor define como *cotidianidade*, momento em que o cotidiano programado se cristaliza e o direcionamento da vida está na insistência sobre o homogêneo, o repetitivo e o fragmentário (LEFEBVRE, 1981).

Já na terceira obra, apesar de modificações na análise, Lefebvre (1981) reafirma a pertinência da análise crítica da vida cotidiana “para conhecer o conjunto da sociedade e dar-lhe um sentido”:

Trata-se somente de analisar o cotidiano de 1981? Determinar o que mudou e o que não mudou, prever o que vai mudar ou se consolidar no decorrer dos anos vindouros? Não, trata-se também de verificar se a análise crítica da vida cotidiana pode servir de fio condutor (fio de Ariadne), para conhecer o conjunto da sociedade e orientá-la num sentido, para dar-lhe um sentido. Dizendo de outra forma, o estudo (crítico) do cotidiano permitirá resistir à dupla fascinação: a do real e a da catástrofe, que parece apreender o que resta do pensamento hoje (LEFEBVRE, 1981, p.2).

Mesmo que reafirme a importância da análise crítica da vida cotidiana, aponta a sua insuficiência analítica, sendo fundamental ir além e ressalta que o saber do cotidiano não é cumulativo porque o seu objeto se transforma:

⁸ Todos os excertos (LEFEBVRE, 1981) são da tradução de Nobuko Kawashita, disponibilizada pela professora Sonia Penin em aulas da pós-graduação na Faculdade de Educação da USP. Neste caso, a numeração se refere à cópia disponibilizada pelo tradutor.

O saber do cotidiano é necessário, mas não é suficiente e não se basta, pois o objetivo em questão não são julgamentos de fatos realizados mas, de encaminhar para o possível (em direção do possível). O saber do cotidiano não é cumulativo segundo o esquema e o projeto habitual das ciências ditas sociais, por que ele se transforma e com ele seu objeto (LEFEBRVE, 1981, p. 6).

A importância desta perspectiva está no entendimento de que o real é portador de riquezas ilimitadas:

O real, longe de se originar de uma coisa em si, não é um produto, o mais frequentemente e por vezes uma obra? Logo resultado relativamente simples, seja do saber e das aplicações técnicas, seja das mudanças ou da história. Logo, objeto portador de riquezas ilimitadas e de horizontes, de sentidos múltiplos. É preciso levar em conta esses aspectos opostos da realidade (LEFEBRVE, 1981, p. 5).

Nessa abordagem, o cotidiano faz parte da realidade, mas não coincide com ela, “pois compreende mais ou menos a outra coisa: o vivido, a subjetividade fugaz, as emoções, os afetos, os hábitos e comportamentos. Acrescentamos que compreende também a abstração” (LEFEBRVE, 1981, p. 4). Assim, o cotidiano é entendido como uma esfera tensa da vida social, carregada de conflitos e contradições, por vezes mais visíveis, por vezes dissimuladas. Lacombe destaca que “é essa situação que dá ao cotidiano o seu caráter de obscuridade que deve ser desfeito no estudo crítico da cotidianidade” (LACOMBE, 2007, p. 27). Tais conflitos ultrapassam as relações humanas imediatas porque estão condicionados pela estrutura social. Nesse caso, toda a reflexão deve estar atenta à relação entre as dimensões micro e macro sociológica da existência.

Apesar das diferenças no percurso das obras, a proposta da abordagem da crítica da vida cotidiana aponta para um modo de pensar dialético, que se propõe a confrontar os problemas da realidade. Compreendemos que essa perspectiva teórica fortalece a aposta na liminaridade como lugar privilegiado do conhecimento das contradições.

Assim, uma análise que pretende desenvolver a crítica da vida cotidiana deve partir de uma questão imediata e dada no contexto de sua elaboração. Para Lacombe (2007), isso exige um confronto com o real e com o vivido, para que assim possa ser mobilizada como interpretação válida do mundo social. Nesse sentido, tal abordagem se justificaria como uma teoria social apenas quando parte da realidade cultural e dinâmica da sociedade da qual se tem como objeto de estudo.

Isso posto, nessa pesquisa a sociologia marxista da vida cotidiana é importante porque nos aponta um posicionamento metodológico, a saber, (i) tomar o vivido como centro da experiência humana e como ponto de partida de toda reflexão teórica; (ii) aceitar o pensamento

dialético, com a disposição de relativizar e criticar as categorias utilizadas na análise; (iii) dispor de um pensamento sempre em movimento e em sintonia com a realidade, com o propósito de carregá-lo de potência transformadora, e de algum modo realizá-lo (LACOMBE, 2007).

Essa perspectiva propõe que a análise tenha como ponto de partida o vivido das experiências cotidianas, e o posterior confronto com o real. Esse procedimento permite tornar inteligíveis os conjuntos de contradições inerentes à experiência do vivido. A tarefa intelectual e política da crítica da vida cotidiana na sua forma e realização sociológica é a de alargar as possibilidades de apropriação do cotidiano, de seus sentidos e de suas significações vividas enquanto experiência social. Para nossa pesquisa, tal perspectiva é importante para pensar as especificidades que abrem fissuras no cotidiano e permitem examinar a escola como fronteira.

1.2 Teoria das representações

A abordagem exposta até aqui é importante para compreender a teoria crítica das representações: a vida cotidiana é entendida como uma esfera social, permeada de representações, “porque ali nascem e ali regressam” (LEFEBVRE, 2006, p. 205). Para Lefebvre, a cotidianidade (o cotidiano programado) pode ser entendida como efeito das manipulações, possivelmente alcançadas por meio das representações.

Ao buscarmos identificar as representações dos professores sobre os conflitos em torno da efetivação do direito à educação, ou ainda, à medida que aceitamos as representações como objeto de estudo, Figueroa Iberico (2014), também com fundamentação em Lefebvre, nos indica a necessária “compreensão da relação dialética existente entre o *concebido*, composto pelo conceito teórico e pelas ideologias dos sujeitos sobre o saber; e o *vivido*, composto pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência social e coletiva dos sujeitos envolvidos num contexto específico” (FIGUEROA IBERICO, 2014, p. 78), sem desconsiderar que o movimento entre o concebido e o vivido nunca cessa.

Seabra explica que:

Abordando as relações entre o vivido e o concebido, Lefebvre mostramos que o vivido, âmbito de imediatidades, não coincide com o concebido. Entre um e outro opera uma zona de “penumbra” na qual opera o percebido. O percebido corresponde a algum nível de entendimento do mundo, funda atos, relações, conceitos, valores, mensagens, verdades (...). O percebido do mundo está, inexoravelmente, envolto em representações, e portanto situa-se no

movimento dialético, que nunca cessa, entre o concebido e o vivido (Seabra, 1996, p. 80).

Um estudo que procura identificar as representações deve procurar desvendar e entender o processo em que estas podem vir a impedir ou permitir o possível, uma vez que interpretam e interferem nas práticas sociais, fazem parte da vida e dela só são identificadas por meio da análise (LEFEBVRE, 1983).

De acordo com Lutfi, Sochaczweski e Jahnel (1996), Lefebvre recupera a história da relação representante-representado na filosofia, trazendo algo de novo para a noção de representação, contribuindo, assim, para uma teoria crítica das representações. Lefebvre (1980) entende a representação como um *fato social, psíquico e político*. As representações ocupam os intervalos entre o sujeito e o objeto, interpretam a vivência e a prática, intervêm nelas sem de fato conhecê-las ou dominá-las. Nesse caso podem ser entendidas como uma mediação, que circunscreve os limites do possível, pois tendem a interferir na prática social. Para as autoras:

[...] tendo tratado das representações não como interdição, mas como mediação, o processo de conhecimento adquire nova qualidade. O conceito não explica tudo, perde monopólio para o conhecimento da realidade, quando as representações passam a fazer parte desse processo como uma dimensão do vivido (LUFTI; SOCHACZWESKI; JAHNEL, 1996, p. 96).

Isso significa dizer que nesta abordagem teórico-metodológica, entende-se que as representações fazem parte da vida e só podem ser reveladas por meio da análise, sendo que a intenção não é a de abolir as representações, mas resistir àquelas que bloqueiam o possível. É na “obra” (prática criadora e não somente produtiva) que se resolve a problemática das representações: “a criação atravessa as mediações e representações, não para destruí-las, mas para integrá-las, negando-as dialeticamente” (LEFEBVRE, 2006, p. 247-8).

Lutfi, Sochaczweski e Jahnel destacam ainda que:

O estudo das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantado por seu representante por meio da representação, e como essa representação distancia-se do vivido e se multiplica, manipulando o vivido. As representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise (LUFTI; SOCHACZWESKI; JAHNEL, 1996, p. 89).

Assim, Lefebvre propõe que o processo investigativo procure desvendar as formas de substituição e deslocamento que ocorrem nos processos de representação e identifique as simulações e dissimulações que são a força das representações. Para isso, é fundamental

considerar a gênese e genealogia das representações: “gênese histórica, global, abstrata, ligada a história geral da filosofia e da sociedade” e também a genealogia, ou seja, “filiações e reencontros concretos, desvios, atalhos e influências” (LEFEBVRE, 1980, p. 69).

O autor enfatiza a necessidade de se considerar as condições reais nas quais os sujeitos produzem suas representações: se a representação tem uma história, é necessário, portanto, relacioná-las as condições de vida daqueles que as produzem. Como explicita Lefebvre:

Conocerlos implica que el analista siga su génesis y los rodeos de su formación (emergência, trayecto, impacto, eficacia). Las representaciones no pueden pasar solamente por alteraciones de lo real y de lo verdadero, por máscaras y mascaradas, como em teoria habitual de las “ideologías”. El modo de existência de las representaciones sólo se concibe tomando em cuenta las condiciones de existência de tal o cual grupo, pueblo o classe. Proceden de uma conyuntura o conjunción de fuerzas em uma estrutura social em que existen grupos, castas, clases, pero se dirigen a toda la sociedade; representan la figura, la imagen que um grupo (o casta, o classe) da de sí, unas veces para los demás, otras veces para sí, sin que uma cosa excluya la outra (LEFEBVRE, 1983, p. 60).

As representações surgem nas relações sociais, produtos de um determinado processo social e histórico e podem ser compreendidas a partir da relação com as condições de vida daqueles que as produzem, “porque são contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo em escala social” (LEFEBVRE, 2006, p. 104).

O estudo das representações deve explicar a origem e o poder das representações, “(...) a capacidade do discurso que suscita o desejo substituindo o real (...)”; as representações que simulam a vida e dissimulam as relações concretas, sendo, portanto, fundamental desvendar os mecanismos de sua produção e permanência. Lufti, Sochaczweski e Jahnel explicam que:

[...] o papel da teoria crítica das representações não é destruí-las, pois não é possível viver e compreender uma situação sem representá-la. A filosofia, tradicionalmente, quer eliminar as representações. Sem elas, entretanto, só restam a morte e o nada. A teoria deve expor o poder da representação no mundo contemporâneo, deslindar os mecanismos de sua produção e permanência, e ao fazê-lo, anunciar “um pensamento novo e ativo já em marcha” (LUFTI; SOCHACZWESKI; JAHNEL, 1996, p. 96).

No discurso, as representações são carregadas ou de positivities ou de negatividades. Cabe ao pesquisador entender as representações de outro modo: recuperar a tensão e fazer retornar a dialética.

Assim, a intenção em examinar as condições concretas da vida cotidiana de uma escola está em articular essa descrição com as representações docentes, sobre os conflitos que se estabelecem no cotidiano escolar, em torno da implementação de um projeto de educação, no seu esforço de efetivar o direito à educação. Necessário, portanto, relacionar as representações com as condições de vida daqueles que as produzem.

Mesmo que o cotidiano escolar seja impelido para a cotidianidade, existem outros fatores que resistem e podem indicar pistas para uma transformação qualitativa da escola. Por meio da análise do cotidiano podemos entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e a partir daí, alcançar a natureza dos processos constitutivos (PENIN, 2011). De todo modo, é fundamental a articulação com eventos presentes no nível social e histórico, com as quais a análise macrossocial se preocupa.

1.3 Abordagem metodológica

Conforme exposto, a abordagem metodológica da pesquisa tem fundamentação na antropologia dialética proposta por Lefebvre. As principais características desse método de investigação são definidas por Martins:

Trabalhando desde o final dos anos 1930 com o conjunto da obra de Marx, e certamente um dos primeiros e poucos a lê-la integralmente, Lefebvre construiu interpretação diversa e menos formal da questão do método do autor alemão. Sobretudo, no retorno a Marx, a questão do movimento teórico entre abstrato e concreto, no meu modo de ver e em perspectiva lefebvriana, pede particular atenção à complexidade teórica do “método de investigação” como momento lógico e integrante do “método de exposição”. E não como momento estritamente cronológico dos procedimentos da sociologia marxiana. O método de investigação não só como momento do abstrato, mas também como momento do empírico e condição de reconstituição sociológica do socialmente concreto, isto é, histórico. Não só o peso das gerações mortas e o fardo do presente alienado, mas também a carga de superação e destino (MARTINS, 2013, p. 2).

Apesar da complexidade do que está sendo dito no excerto, entendemos que a proposta metodológica dessa abordagem está no movimento teórico entre o concreto e o abstrato. Neste caso, a pesquisa empírica é fundamental para que o pesquisador não fique restrito ao conceitualismo e ao formalismo, que “rotulam, mas não explicam sociologicamente” (MARTINS, 2013, p. 3). O pensamento deve se enriquecer na pesquisa empírica, e assim, retornar ao objeto com mais densidade e mais conteúdo. Para esta abordagem, é no movimento investigativo e interpretativo que está o método, não nos conceitos.

Martins destaca que – ao notar a dupla complexidade da realidade social (horizontal e vertical) – Lefebvre aponta para a necessidade de recorrer a procedimentos metodológicos que identifiquem e recuperem temporalidades desencontradas e coexistentes.

O método regressivo-progressivo toma um objeto que só tem sentido quando pensado a partir do presente. Para a sua execução é necessário seguir algumas etapas: (i) a *descritiva* que se refere à observação do objeto de estudo, a partir da relação entre a experiência e uma teoria geral; nesse momento da reflexão, cabe ao pesquisador reconstruir a diversidade das relações sociais, identificando e descrevendo o que observa; (ii) a *Analítico-Regressiva* que se configura na análise e datação histórica da realidade descrita, considerando as contradições e as possibilidades, bem como a interdisciplinaridade como forma de superação da divisão parcelar do conhecimento; e por fim, (iii) a *Histórico-Genética* que se refere a análise das modificações das estruturas datadas e da sua subordinação ao todo; classificação das formações e estruturas; definição de seu tempo social e histórico e retorno ao atual, compreendido e explicado (MARTINS, 2013).

Aqui, compreende-se que as contradições são históricas e vão além dos confrontos entre categorias sociais. O pesquisador deve procurar o reencontro com o presente, elucidado, compreendido e explicado: “A volta à superfície fenomênica da realidade social elucida o percebido pelo concebido teoricamente e define as condições e possibilidades do vivido” (MARTINS, 2013, p. 22). A imersão na história aponta para as relações sociais contraditórias e concepções que persistem, bem como, para as alternativas não consumadas: “na gênese dessas contradições está de fato a gestação de virtualidades e possibilidades que ainda não se cumpriram” (MARTINS, 2013, p. 22).

Martins ainda complementa que:

Nos resíduos e no virtual estão as necessidades radicais, necessidades que não podem ser resolvidas sem mudar a sociedade, necessidades insuportáveis, que agem em favor das transformações sociais, que anunciam as possibilidades contidas nas utopias, no tempo que ainda não é, mas pode ser. Para isso é preciso juntar os fragmentos, dar sentido ao residual, descobrir o que ele contém como possibilidade não realizada. Nesse sentido que ele encerra um projeto de transformação do mundo (MARTINS, 2013, p. 23).

Visto isso, essa abordagem teórica nos fornece subsídios metodológicos para o estudo do cotidiano escolar, na medida em que nos proporciona uma maneira de abordar as concepções dos sujeitos sobre um determinado contexto, abordado aqui pela categoria analítica de fronteira.

A partir da análise do cotidiano e especificamente das representações, “podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos

processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação” (PENIN, 2011, p. 39).

1.4 Descrição das etapas da pesquisa

Este processo investigativo caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, por ter como centralidade uma análise da realidade que não pode ser quantificada. Conforme exposto até aqui, seguimos a linha sócio histórica à medida que procuramos trabalhar por meio da teoria das representações sociais.

Para Gatti e André, a pesquisa qualitativa se diferencia daquele tipo de pesquisa que “divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente”; isso porque, considera “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 36). De modo a responder ao desafio da compreensão das relações sociais é fundamental o desenvolvimento de uma investigação que aponte a integração contextual e os significados nas dinâmicas histórico-relacionais. De acordo com as autoras, um dos problemas das pesquisas qualitativas é o “grau de exigência para o trato com a realidade e sua reconstrução justamente por postularem o envolvimento do pesquisador” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 36).

As autoras ainda destacam o necessário rigor no processo investigativo, ao mesmo tempo em que este deve estar pautado na flexibilidade dos métodos e instrumentos necessários à aproximação significativa do real. Essa perspectiva ainda aponta que, para a produção de conhecimento relevante, é imprescindível um posicionamento ético no processo investigativo:

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional do nosso país, pois assim estaremos contribuindo para tomadas de decisões mais eficazes, substituindo improvisações e modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 37).

Tendo como norte o que foi exposto, esta pesquisa foi dividida em dois eixos principais; (i) uma investigação no contexto institucional escolar, combinando anotações no diário de campo e entrevistas com professores da escola; e (ii) o levantamento e análise de um corpus documental, produzido no interior da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que nos ajudasse a identificar os contornos principais de um projeto de educação popular que esteve na base da definição de características duradouras da rede municipal de ensino.

Explicamos que o levantamento do corpus documental respondeu às exigências do processo investigativo, que teve como ponto de partida as observações realizadas no cotidiano escolar. Tendo em vista os discursos que por ali circulavam, a análise do processo histórico se fez necessária para melhor compreender a configuração daquelas dinâmicas, principalmente naquilo que se refere ao convívio de temporalidades distintas, razão de conflitos e tensão, mas também de reverberações das utopias passadas.

Naquele momento, a gestão de Fernando Haddad (2013-2017) implantava o *Programa Mais Educação São Paulo*, cuja principal proposta estava no Movimento de Reorientação Curricular, com importantes efeitos, dentre outros, sobre a organização do ensino fundamental. Por meio da análise desses documentos e da consulta bibliográfica, percebemos algumas referências desse programa àquilo que foi desenvolvido por gestões petistas anteriores na prefeitura de São Paulo, cuja origem remetia ao projeto de *Escola Pública Popular*, defendido na gestão de Luiza Erundina (1989-1993). Assim, tivemos a preocupação de localizar os documentos da rede municipal de ensino no período das três gestões petistas, Luiza Erundina (1989-1993), Marta Suplicy (2001-2005) e Fernando Haddad (2013-2017)⁹. Inicialmente, selecionamos os documentos de apresentação da proposta da política educacional das gestões referidas, com a intenção de identificar o campo de representações em torno da função da escola e dos professores e alunos, de modo a compreender o que se definia como o direito à educação nessa rede de ensino. Para tanto recorremos ao acervo do Núcleo de Documentação da SME-SP, principalmente do *Memorial de Ensino Municipal* (museu dedicado à educação paulistana) e da *Memória Técnica documental* (arquivo histórico-pedagógico da SME-SP). Para o acesso a essa documentação foi utilizada a base de dados da gestão de acervo (<http://gestaodeacervo.sme.prefeitura.sp.gov.br>) e o catálogo disponível para pesquisa (<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/26407.pdf>)¹⁰. Também consultamos o acervo do Centro de Documentação (CEDOC) da SME-SP, por meio do sítio que reúne e disponibiliza para acesso *on-line* as documentações de diferentes equipes técnico-pedagógicas da SME-SP (2001-2015).

Além desses centros e memoriais de documentação, utilizamos a base de dados do Acervo Paulo Freire (<http://www.acervo.paulofreire.org>). Esse acervo disponibiliza uma série de livros, documentos, conferências, vídeos, e entrevistas, além dos documentos do período em

⁹ A documentação arrolada consta nas referências/fontes documentais no final dessa dissertação.

¹⁰ Núcleo de documentação da SME-SP, rua Dr. Diogo de Faria, 1247 – sala 103 – Vila Clementino – São Paulo – SP. Agradecemos o apoio de Fátima de L.A. Davanço de Carvalho, uma das responsáveis pelo Centro de Multimeios e Memória Técnica.

que o educador foi secretário municipal da educação na gestão de Luiza Erundina. Também estão disponíveis as publicações do Instituto e textos de outros autores sobre o educador.

Já no que se refere à investigação no contexto institucional, escolhemos realizar observações no cotidiano em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Conforme exposto, tomamos a escola como espaço fronteiriço, na qual as práticas que lá se desenvolvem funcionam como operadoras de barreiras e passagens, mobilidades e exclusões

Ao ter o cotidiano como centro da análise sociológica, essas inserções cumpriram os seguintes objetivos (i) relacionar a empiria com a teoria, fato esse que permitiu a superação de uma visão reducionista do objeto, ao se permitir a proximidade com o contexto investigado e (ii) realizar as entrevistas com os professores com a intenção de identificar suas representações sobre os conflitos em torno da implantação de um projeto de educação escolar, naquele momento voltado a garantir o direito à aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a).

Importante destacar alguns procedimentos para a realização do processo investigativo na escola, compreendida por nós como um campo social complexo. De acordo com Pfaff (2010), ao investigar um meio social, o pesquisador deve (i) questionar seu próprio conhecimento em relação ao campo investigado, (ii) compreender e ressaltar a diferença entre a perspectiva do pesquisador sobre os fenômenos sociais e as perspectivas dos membros do grupo investigado; (iii) reconstruir a perspectiva dos sujeitos do campo, e por fim (iv) desenvolver a análise.

Pfaff (2010) destaca que a escola é um espaço social familiar – que fez parte da vida de qualquer pesquisador – e está necessariamente vinculado a experiências e preconceitos. Esse problema se intensifica para aquele pesquisador com formação para o magistério, uma vez que tem proximidade com o contexto educacional. Destacamos que, no desenrolar do processo investigativo, foi um desafio nos distanciar dos papéis de ex-aluna e de professora da rede de ensino pública. Assim, procuramos interferir o menos possível nas falas das professoras, evitando, por exemplo, julgamentos em relação ao comportamento dos alunos ou das próprias falas das entrevistadas. Ainda, porque lecionamos na escola selecionada durante dois anos, conhecíamos alguns dos discentes e dos docentes daquela instituição.

Para descrição e análise daquele contexto tivemos como suporte nossas observações durante o período que lá lecionamos, descritas em um diário de campo, e as entrevistas. De todo modo, vale destacar que nessa pesquisa predomina a descrição da escola a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Realizamos entrevistas com sete professoras do ensino Fundamental II, com diferentes trajetórias na rede de ensino municipal e diferentes “tempos de casa” na

instituição escolar selecionada. Nesse caso, por meio das entrevistas foram produzidos “dados textuais” que registram a perspectiva dos sujeitos da pesquisa sobre as relações sociais estabelecidas naquele contexto.

Escolhemos, inicialmente, realizar entrevistas individuais, tendo como apoio um roteiro, previamente elaborado (Anexo A). As entrevistas foram precedidas pela explicação dos objetivos do processo investigativo e das condições de uso das informações confiadas à pesquisadora, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Importante notar que, para garantir o anonimato das entrevistadas, eliminamos as informações que poderiam possibilitar a identificação dos espaços e das pessoas investigadas. Optamos em gravar e transcrever as entrevistas, e procuramos desenvolver a análise com base em um método de interpretação em consonância com a perspectiva teórica.

As entrevistas foram desenvolvidas em duas etapas – em agosto de 2016; e entre fevereiro e março de 2017 – e dependeram da disponibilidade das pessoas em querer participar, momento no qual se tornou visível o desconforto/desconfiança de alguns professores em estabelecerem esse tipo de diálogo voltado à pesquisa. Pfaff (2010) destaca possíveis dificuldades de acesso ao contexto escolar:

Sendo uma instituição fechada com uma atribuição pública, a escola em geral e o professor em particular se encontram no foco da crítica pública por quase todos os problemas relacionados aos jovens. Ademais, uma vez que as avaliações comparativas internacionais realizadas em diferentes países, vem demonstrando sistematicamente que o desempenho do aluno tem estado abaixo da média, a estrutura escolar enfrenta ainda a pesada crítica no que concerne à sua tarefa fundamental, a transmissão do conhecimento. Essa crítica pública a respeito das escolas e dos professores torna difícil o acesso ao campo (PFAFF, 2010, p. 260).

As recorrentes críticas, principalmente na mídia, sobre o trabalho docente no que se refere aos baixos índices de aprendizagem, podem explicar a resistência e a desconfiança de alguns professores de participarem da pesquisa, ainda que me conhecessem. Muitos tendem a não achar legítimo o processo investigativo devido a percepção da “distância da academia” do “chão da escola”, fala rotineira no contexto escolar. Estar como professora da rede e com tempo de trabalho naquela unidade facilitou o acesso à escola e às entrevistadas, que não se sentiram tão intimidadas em razão de me reconhecerem enquanto partícipe daquele contexto. Mesmo assim, algumas professoras não quiseram participar da entrevista: uma delas, por exemplo, dizia que não se sentia confortável na situação de professora readaptada na função. Nesse caso, procuramos realizar as entrevistas com aquelas professoras que percebíamos que estavam realmente dispostas a participar.

Foram entrevistadas sete professoras do ensino fundamental II, com mais de quarenta anos de idade – Helena, Maria, Gabriela, Sandra, Amanda, Ana e Ingrid¹¹ - todas efetivas, tendo ingressado por concurso público após 1992. Entre elas, todas exerciam o cargo na mesma escola há pelo menos quatro anos, incentivadas pelo fácil acesso e por terem se adaptado à unidade escolar. Nenhuma delas planejava sair da educação: enquanto parte esperava a aposentadoria, outras não observavam possibilidades no mercado de trabalho.

Na primeira etapa, parte das entrevistas foi realizada no espaço da própria unidade educacional, por meio de um roteiro previamente formulado, utilizado como condutor, porém aberto às colocações das entrevistadas. Em alguns momentos, as falas das professoras sofreram interferências de eventos próprios do cotidiano escolar. Além disso, as primeiras entrevistas foram realizadas logo após a “intervenção administrativa” na escola, em razão do processo de desordem institucional referido na Introdução, portanto, era um período em que uma nova gestão escolar se consolidava na escola, procurando retomar a estabilidade dos “ritos escolares”. Tal situação era distinta da segunda etapa, quando mais uma vez a escola estava passando por duas mudanças sucessivas da equipe gestora, com todos os problemas decorrentes desses processos, daí a apreensão registrada nas entrevistas no que se refere à possibilidade do retorno daquele período de instabilidade vivido anteriormente.

Também deve ser destacado o contexto político do país, cujo regime democrático novamente tinha sido colocado em questão – com o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff (2014-2016). No quadro dessa nova correlação de forças forjada por um presidente não eleito e sem pretensões eleitorais, tem destaque a proposta de Reforma da Previdência que, caso fosse aprovada, extinguiria, por exemplo, as aposentadorias especiais dos professores que passariam a seguir a regra dos 65 anos de idade e 25 anos de contribuição. Concomitante a isso, tramitava na Câmara Municipal o projeto de lei municipal do SampaPrev, proposto pelo governo de Fernando Haddad (2013-2017), que pretendia aumentar a contribuição do servidor municipal e instituir um sistema de previdência complementar. Sucessão de eventos que, claramente, influenciaram os relatos das professoras na sua desilusão com a política pública¹².

Após a realização das entrevistas, dedicamo-nos a transcrevê-las. Deste processo de ouvir e transcrever as gravações se destacam os muitos ruídos próprios do cotidiano escolar e a

¹¹ Os nomes foram alterados, de modo a preservar o anonimato das entrevistas.

¹² No momento de finalização da dissertação, em março de 2018, a reforma da previdência dos servidores municipais estava novamente sendo posta para aprovação da Câmara Municipal, o que mobilizou milhares de servidores em torno da retirada do Projeto de Lei.

reflexão sobre seus possíveis impactos nas práticas pedagógicas e no cansaço dos sujeitos ali inseridos. Conforme aponta Gabriela, uma das entrevistadas: *“(...) não tem aquela paz para os alunos te escutarem, eu já falo alto, mas eu estou falando mais alto, porque o barulho está lá fora. Às vezes, eu me vejo pedindo silêncio dentro da sala de aula e, quando eu olho, os alunos não estão fazendo barulho, não são eles! É o barulho no corredor e no pátio que interfere dentro da sala. Eu entro e fecho a porta, aí o aluno fala “está muito quente, professora! Não pode abrir a porta?”, respondo: “Não pode, por causa do barulho!”*.

A partir do ruído gravado pelas entrevistas, chamamos a atenção sobre a interferência do barulho na sala de aula, da necessidade dos professores em alterar constantemente o tom de voz para serem ouvidos pelos alunos, e dos decorrentes desgastes desses corpos e mentes.

Desde já, é interessante observar a variação do tempo das entrevistas, o que se relaciona principalmente às características individuais de cada entrevistada naquilo que se refere à disposição de falar e da motivação pessoal frente as questões. E porque suas falas são por vezes bastante duras, desiludidas ou desgostosas, é importante deixar claro que a nossa intenção não é desqualificá-las e nem desenvolver críticas superficiais a seus enunciados, mas identificar o que elas nos revelam das representações sobre as conflitividades em torno do direito à educação.

A transcrição das entrevistas permitiu inicialmente mapear a trajetória pessoal e profissional das professoras e o tipo de relação que estabeleciam com a escola. Tal procedimento, em acordo com nossa fundamentação teórica, foi imprescindível para compreendermos algumas concepções e como as entrevistadas avaliavam o trabalho na instituição escolar. O perfil das profissionais pode ser visualizado no Quadro I.

Quadro I - Perfil das professoras entrevistadas

PROFESSORAS	Gabriela	Sandra	Amanda	Ana	Ingrid	Maria	Helena
Idade	53	59	52	46	45	65	70
Origem	BH-MG	Indaiatuba - SP	Itaúna - MG	Santos - SP	Rio de Janeiro - RJ	Maringá - PR	Catanduva - SP
Escolaridade do pai	Ensino superior	Primário incompleto	Primário incompleto	Ginásio	Ensino superior	Primário incompleto	Primário
Escolaridade da mãe	Técnico	Ginásio	Primário incompleto	Ginásio	Ginásio	Primário incompleto	Primário incompleto
Rede de escolarização	Privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Ano de ingresso na escola	1970	1964	1970	1978	1978	1964	1954
Rede de ensino Superior	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada
Curso de graduação	Geografia	Português	Artes	Artes	Inglês/Português	Matemática	História
Experiências profissionais anteriores	Sempre no magistério	Setor adm. (20 anos)	Sempre no magistério	Sempre no magistério	Comissária de bordo (15 anos)	Secretária	Secretária; cabeleireira
Anos de magistério	31 anos; ingresso ainda na faculdade	27 anos; ingresso 5 anos depois da faculdade	33 anos; ingresso ainda na faculdade	23 anos; ingresso ainda na faculdade	6 anos; ingresso 1 ano depois da faculdade	21 anos	28 anos
Ano de ingresso na rede	1992	2005	(1º cargo) 2005 (2º cargo) 2010	2008	(1º e 2º cargo) 2011	1995	1999
Anos na mesma escola	19 anos	7 anos	5 anos	7 anos	4 anos	10 anos	8 anos
Títulos	-	Especialização	Doutorado em andamento	-	Especialização	-	-
Acúmulo de cargo	Sim	Não mais (desde 2005)	Não mais (desde 2016)	Não mais (desde 2016)	Sim	Não	Sim (até 2014)
Filhos	3	2	2	Não	2	2	2
Estado civil	Casada	Casada	Viúva	Solteira	Casada	Viúva	Casada
Duração da entrevista	1h20 1h00	1 h 45min 1h10	1h10 Whats app	40 min	1h15 3h	2h	1h15

Já na segunda etapa das entrevistas (1º semestre de 2017), realizada após o exame de qualificação, a centralidade estava em entender o ponto de vista das professoras sobre as práticas cotidianas na instituição.

De maneira geral, no processo de produção das entrevistas tivemos como objetivo identificar como essas profissionais representavam os conflitos em torno da implantação do

projeto educacional naquele momento em vigor, voltado a garantir o direito à aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a). Para além das diretrizes postas na documentação da SME-SP, também foi necessário entender as características do projeto político pedagógico daquele contexto; esse procedimento foi realizado, principalmente, por meio das falas das professoras.

Assim, na análise do material resultante das entrevistas, o ponto de partida se deu em: (i) verificar os sentidos que as professoras atribuíam ao trabalho, (ii) mapear a trajetória; e (iii) identificar e analisar as representações que estruturam tais sentidos, em especial aquelas, em torno do processo de ensino-aprendizagem, já que durante a análise das entrevistas, tal viés emergiu como destaque.

Para compor a análise das representações, e em acordo com nossa opção teórico-metodológica, foi fundamental a compreensão das trajetórias pessoais e profissionais dessas mulheres, na relação de pertencimento a um grupo social e historicamente situado, para que assim fosse possível localizar os campos de enunciação que imprimem tais sentidos ao vivido.

Mais uma vez, de acordo com a nossa fundamentação teórica as representações são resultado de um determinado processo social e histórico e, para identificá-las, é importante ter em vista as condições de vida daqueles que as produzem. Figueroa Iberico, ao ter por base a teoria das representações, destaca que:

[...] o professor é considerado como veículo de representações que se formam no entrecruzar de suas trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social, o que influencia seu agir e seu discurso. A análise das representações dos professores entrevistados se centra na maneira como eles as geram, a partir de sua vivência, em sua vida cotidiana, e podem ser caracterizadas como criativas ou reiterativas (FIGUEROA IBERICO, 2014, p. 76).

Para a análise das representações, portanto, foi necessário compreender as trajetórias e o pertencimento dos sujeitos a um grupo social, pois as representações são produzidas a partir da relação dialética entre o concebido e o vivido.

PARTE II: HISTÓRIA

CAPÍTULO 2: A produção de fronteiras: um olhar sobre o projeto de educação popular na cidade de São Paulo

Conforme exposto, para atender os objetivos da pesquisa foi necessário entender, a partir da análise do processo histórico, as aberturas e os bloqueios à possibilidade de construção de um projeto educativo para as camadas populares no âmbito da rede municipal de São Paulo. Esse estudo se fez necessário para melhor compreender a configuração das dinâmicas cotidianas na escola, principalmente naquilo que se refere à diversidade de tempos presentes na instituição, razão de conflitos e tensão, mas também de reverberações das utopias passadas.

Ao longo do século XX, a rede de ensino municipal tornou-se a maior rede do país: em 2016, atendia quase um milhão de alunos, distribuídos em mais de duas mil instituições de ensino em diferentes regiões da cidade (SMESP, 2016). Dados do Censo Escolar apontam que o ensino público municipal englobava 27% das matrículas da Educação Básica da capital, respondendo por 42% das matrículas da educação infantil, (70% das matrículas na pré-escola) e 31% das matrículas do ensino fundamental (INEP, 2016)¹³.

Apesar de avanços importantes – dentre os quais a ampliação das vagas na rede escolar pública –, ainda é visível a dificuldade em oferecer maior equidade nas condições educacionais. Nesse sentido, destaca-se o papel do governo municipal na produção de novas fronteiras reais ou simbólicas, pois apesar de atender à demanda educacional por meio da construção de escolas em diferentes regiões da cidade, resolvendo parcialmente, o problema das vagas e do acesso, observa-se, por exemplo, o efeito contraditório da *homogeneização dos discentes* em determinadas localidades da cidade, que resulta, muitas vezes, na estigmatização da unidade escolar como “fraca” ou “perigosa”. Ainda que localizada numa região valorizada, esta é a situação da escola em que foram realizados o estudo de campo e as entrevistas. Assim, nesse percurso histórico de ampliação da rede municipal, destacamos que os objetivos nobres da educação popular acabaram por se desdobrar em efeitos contraditórios quando articulados a outras dinâmicas socio espaciais, nessa cidade cujas desigualdades sociais são imensas.

Mesmo sendo uma das cidades mais ricas do país, a situação entre os distritos que compõem o município varia assombrosamente: a concentração de renda e da pobreza demarca o território da cidade. Em 2010, 31,6% dos habitantes viviam com rendimento mensal *per*

¹³ Foram consideradas todas as dependências administrativas (privada, estadual e federal).

capita de ½ salário mínimo (IBGE, 2010)¹⁴, e os dados educacionais também apontavam para a desigual distribuição dos recursos em nível territorial, pois as melhores taxas de atendimento à população se localizavam nas regiões centrais e com mais recursos; inversamente, quanto mais distante do centro, piores eram os índices. Contudo, mesmo em regiões mais ricas esses dados podem variar significativamente no interior do território, com impactos sobre as instituições públicas de ensino – como é o caso da localidade da escola em apreço.

Tais desigualdades foram intensificadas em meio ao processo de crescimento desordenado da cidade de São Paulo pois, historicamente, a rede municipal se constituiu por meio do empreendimento de suprir a demanda crescente por escolas, exigidas pela população. Assim, neste capítulo, procuramos explicitar os ciclos de democratização de acesso à escolarização nessa cidade, por meio da história da implantação e expansão da rede de ensino municipal, no esforço – em conjunto com a rede estadual – de ampliar a oferta de vagas no ensino primário.

2.1 Histórico da consolidação da rede de ensino municipal de São Paulo

Neste item, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa relacionada à história da implantação e posterior ampliação da rede municipal de ensino de São Paulo. Este levantamento foi realizado, principalmente, a partir dos estudos de Sposito (1992), Lattouf (2001), Marcilio (2005) e Abreu (2007). A pesquisa se fez necessária devido à importância de compreender os percursos dessa rede de ensino que tornaram possível a legitimação (em nível institucional) de um projeto educacional direcionado aos setores populares. Para tanto, foi fundamental percorrer os caminhos da inserção dos setores populares na escola paulistana e a definição de prioridades nas propostas políticas diante das mobilizações sociais reivindicatórias que não deixam de promover *aberturas de possibilidades* no interior do processo histórico.

Até meados da década de 1930, o município não era legalmente responsável pela educação; sendo assim, a gestão municipal de São Paulo direcionava apenas alguns recursos para o Parque Infantil Pedro II e algumas escolas privadas, além da Biblioteca e do Teatro Municipal (SPOSITO, 1992). Essas atribuições foram modificadas com a Constituição Federal de 1934, na qual se incluiu, pela primeira vez, um capítulo especial sobre a educação e a cultura no país (Art. 148 a 158). Nesse texto ficou definido que os recursos para financiar os sistemas de ensino seriam obtidos por meio dos impostos arrecadados pela União (10%), estados (20%),

¹⁴ Apesar da cidade de São Paulo apresentar, em 2010, PIB de mais de 450 bilhões de reais, e PIB per capita de aproximadamente 40 mil reais (IBGE, 2010).

e também pelos municípios (10%)¹⁵. Sendo competência dos Estados e do Distrito Federal “organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (Art.151).

Com a gestão municipal de Fábio Prado (1934-1938) e a instalação do Departamento de Cultura e Recreação, (sob direção de Mario de Andrade), promoveu-se, como um dos programas de educação não-escolar, o investimento nos Parques Infantis¹⁶. Até meados da década de 1950, o atendimento educacional municipal ficou restrito a esses parques – pequenas edificações localizadas em grandes espaços abertos com gramados, aparelhos de ginástica, piscina, tanque de areia, pátio para as refeições e salas para atividades didáticas, – destinados à assistência, educação e recreação de crianças (de três a seis anos) provenientes de famílias operárias (ABDANUR, 1994).

Nos estudos consultados (ABDANUR, 1994; VIEIRA, 2004; ABREU, 2007), o Parque Infantil é considerado a primeira experiência pública municipal com a finalidade de educar os filhos dos trabalhadores urbanos. Alguns autores destacam que os parques, “além de criarem uma referência para o desenvolvimento de projetos educacionais, (ao considerar as questões do uso dos espaços livres urbanos), possibilitaram o início da discussão sobre a questão educacional de iniciativa municipal” (ABREU, 2007, p. 50).

De todo modo, como aponta Marcilio (2005), até meados da década de 1950, a municipalidade, ao contrário de outras capitais brasileiras, não oferecia escolas primárias: cabia ao Estado garantir o ensino elementar à população.

Durante a década de 40 e 50, a cidade enfrentou sérios problemas em relação à oferta de vagas na escola primária e também “já não era mais possível deixar de corresponder às necessidades emergentes de crescimento da rede de ginásios, reivindicados pela população” (SPOSITO, 1992, p. 32).

A industrialização intensiva promoveu a aceleração do crescimento urbano: “as correntes migratórias, converteram São Paulo em região concentradora de mão de obra,

¹⁵ De acordo com o texto legal: Artigo 156 “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934).

¹⁶ Apesar de, nessa época, já existirem atividades culturais propostas pela prefeitura; o departamento de Cultura e Recreação foi instituído em 1935, contava com o Serviço Municipal de Jogos e de Recreio e, posteriormente, com uma Seção de Parques Infantis. Mario de Andrade foi diretor do Departamento entre 1935-1938 e a intenção dos seus projetos era promover o aprimoramento cultural do povo (VIEIRA, 2004). Os primeiros Parques Infantis foram instalados nos bairros operários e industriais da Lapa, Ipiranga e Santo Amaro. Cada parque recebia, diariamente, entre 300 e 400 crianças; a frequência era aberta a qualquer criança. Devido as mudanças políticas advindas com o Estado Novo (1937), muitos projetos do Departamento da Cultura foram extintos (ABDANUR, 1996).

tornaram-se responsáveis pela formação de núcleos periféricos que em breve espaço de tempo, provocaram mudanças na fisionomia da cidade” (SPOSITO, 1922, p. 33). Com a expansão da cidade, as escolas públicas existentes eram insuficientes para absorver a demanda por vagas:

Transformando-se em poucos anos no maior aglomerado do país, o município da capital teve suas necessidades educacionais multiplicadas, exigindo do poder público medidas que possibilitassem o rápido atendimento à população que crescia de forma inesperada e incontrolável. Elevando-se significativamente, a cada ano, o total de crianças em idade escolar, nem sempre o Estado conseguia absorver a procura de vagas nas escolas primárias, ocorrendo vultosos déficits na oferta de matrículas (SPOSITO, 1922, p. 29).

Para atender à crescente demanda por educação pública na cidade de São Paulo, Estado e município estabeleceram Convênios de Cooperação por meio Decreto-Lei Federal nº 4.958 de 1942¹⁷. Abreu (2007) destaca a importância do acordo, para reverter a situação e responder as novas exigências do mercado de trabalho:

O convênio escolar fez-se necessário devido ao grande número de crianças sem escola na cidade paulistana, cuja população já encostava na casa de 1 milhão de habitantes, e a colaboração entre Estado e município foi estratégica, a fim de reverter a situação alarmante que esse apresentava.

Educar as crianças passou também a ser estratégico para a nova burguesia industrial que se firmava, uma vez que a indústria lhe cobraria mão-de-obra qualificada, a fim de garantir o constante desenvolvimento de seu parque industrial (ABREU, 2007, p. 65).

Ao longo de 1943 a 1959, foram firmados três convênios entre Estado e município¹⁸; os estudos consultados procuram analisar as variações nas atribuições e nos resultados desses acordos. De maneira geral, o município tinha como responsabilidade a construção dos edifícios escolares e ao Estado, além desta atribuição, caberia a formação do quadro docente e administrativo e a manutenção das escolas. De acordo com alguns estudos, “as discussões sobre as competências e responsabilidades das partes, mais tarde, suscitaram a possibilidade da

¹⁷ O convênio entre a União, Estados e municípios, com a finalidade de implementar um sistema de ensino primário no país, foi consequência da promulgação do Decreto-Lei Federal nº 4.598, de 14 de novembro de 1942, que institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Com o fundo foram estabelecidas cotas de arrecadação para os entes da Federação, além de definir as bases para efetivação dos sistemas educacionais (ABREU, 2007). Conforme referido, na Constituição de 1934, já havia sido estabelecida a vinculação dos impostos para aplicação nos sistemas de ensino, 20% dos Estados e 10% dos municípios. Em 1946 foi promulgada a nova constituição que elevou a cota a ser investida na educação de 10% para 20%.

¹⁸ A Lei Estadual nº 762 e a Lei municipal nº 3.930, de 22 de agosto de 1948 ratificam o segundo convênio, alterando apenas as percentagens de aplicações das cotas, e a Lei Estadual nº 2.816, de 27 de novembro de 1954, que aprovou o terceiro Convênio Escolar celebrado entre o Governo do Estado e a Prefeitura do Município da Capital, mas não foi ratificado pela Câmara Municipal.

municipalização do ensino na cidade paulistana” (ABREU, 2007, p. 64). Isso se explica, em parte, pela disputa em torno da administração dos recursos provenientes da arrecadação de impostos direcionados ao Fundo Nacional de ensino primário, previsto no decreto (conforme nota 17).

Com exceção do segundo convênio, os estudos destacam que os resultados desses acordos foram pouco significativos, uma vez que o número de prédios construídos não atingiu a meta proposta (ROMERO, 2015; ABREU, 2007).

Vale lembrar que, com a Constituição Federal de 1946, a educação foi redefinida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública, e dentre outros princípios norteadores, definiu-se o ensino primário obrigatório e gratuito (Art. 168), cabendo aos estados e o Distrito Federal organizar os seus sistemas de ensino (Art. 171).

Mais detalhadamente, no primeiro Convênio (1943-1948) ficou definido que os maiores percentuais das verbas advindas dos impostos municipais seriam direcionados a adquirir terrenos, construir e mobiliar os estabelecimentos para abrigar o ensino primário e instituições auxiliares, e sob a alçada do Estado estava investir nos edifícios escolares e fomentar a estrutura pedagógica (criar classes e contratar professores). Particularidades desse acordo são explicadas por Abreu (2007):

[...] o Município estaria obrigado a contribuir com um valor fixado percentualmente sobre sua receita (advindas do recolhimento de impostos): nos cinco anos desse Convênio (1943 a 1948), o município reservaria, respectivamente ano a ano, as porcentagens de 10%, 11%, 12%, 13% e 15%.

A cota anual reservada, de acordo com o estabelecido pelos termos do convênio, deveria ser dividida em 3 partes: a primeira de 68% seria destinada à construção, compra, adaptação, restauração e conservação de terrenos e prédios escolares para o ensino primário ou para instituições auxiliares; a segunda de 10% deveria ser reservada para o serviço de Caixa Escolar e para a instalação das instituições auxiliares da escola primária, e a terceira, de 22%, para a construção, ampliação e manutenção das bibliotecas, parques infantis municipais e auxílio municipal às escolas primárias ou instituições auxiliares. Caso a verba reservada para determinado ano não fosse totalmente utilizada, deveria ser reservada para o próximo ano, a fim de ser investida na construção da rede primária de ensino.

[...]

O estado, por sua vez, comprometia-se a continuar investindo na compra e construção de edifícios escolares e criar “o quadro de pessoal docente e administrativo necessário ao bom desempenho dos serviços do ensino primário e das instituições auxiliares” e “a prestar toda a assistência técnica solicitada pelo município, para a mais perfeita organização dos serviços do ensino primário (ABREU, 2007, p. 66).

Esse primeiro Convênio teve como resultado a construção de três edifícios de grande porte, algumas bibliotecas e dezoito parques infantis¹⁹. De acordo com Sposito (1992) a morosidade da construção desses edifícios ameaçava o colapso da rede primária.

Marcílio (2005) destaca que no momento de efetivação do segundo Convênio (1949), havia na cidade, desde a Proclamação da República, apenas 32 Grupos Escolares funcionando em edifícios próprios, 30 em prédios alugados pelo Estado, e outros 15 em instalações cedidas sem custos.

No estudo realizado pela comissão do segundo Convênio, verificou-se um déficit de 1.200 salas de aula, para uma população de 48.000 crianças. Nesse sentido, a comissão entendeu ser necessária a construção de 100 novas escolas, no período de cinco anos. Por meio desse estudo, foi elaborado um plano quinquenal que previa a construção de 20 escolas por ano, com a finalidade de zerar o déficit de salas de aulas até 1954 (ABREU, 2007). Marcílio destaca que “(...) um ano depois, em 1950, já haviam sido construídos (em ritmo acelerado), ou adquiridos, 21 prédios e 22 estavam em ritmo de construção” (MARCÍLIO, 2005, p. 156). O projeto tinha como característica edifícios de menor porte, com 12 salas: “este critério adotado substituiu o anterior de construir grandes edifícios, reflexo da carência que se generalizou por toda a cidade na falta de salas de aula”. A opção era “formar, a partir dos edifícios escolares, pequenas comunidades de bairro, dentro de um raio de 1.500 m de abrangência, de modo a se distribuírem por todo o município paulistano” (ABREU, 2007, p. 71).

Os estudos ressaltam que o segundo Convênio, mesmo não tendo atingido a meta, notabilizou-se pela construção de 52 edifícios em cinco anos, o que possibilitou a abertura de 900 salas de aula²⁰. Nos programas arquitetônicos dessas construções foi aplicado o conceito de uma escola aberta à comunidade, conforme defendia Anísio Teixeira. Para Abreu esse Convênio “(...) apresentou à sociedade um completo programa de atendimento a todas as necessidades das crianças pobres da cidade”, mas, em decorrência do crescimento da população infantil, “(...) não conseguiu alcançar seus objetivos de atender a todas as crianças que, anualmente, procuravam por vagas na rede pública” (ABREU, 2007, p. 71). Intensifica-se o

¹⁹ O final do 1º Convênio é marcado, na administração estadual do governador Adhemar de Barros, pela constante troca de prefeitos, por um enorme saldo de dinheiro no caixa da Secretaria de Educação e Cultura e pela prioridade no atendimento à criança nos parques infantis (18 construídos) (ABREU, 2007).

²⁰ Abreu (2007) tem como centralidade o estudo do segundo Convênio em razão do conjunto de edifícios construídos, nesse momento, terem marcado a arquitetura pública com a afirmação da arquitetura moderna na paisagem da cidade de São Paulo. A equipe de profissionais, dirigida pelo arquiteto Hélio de Queiroz Duarte, era composta pelos arquitetos Eduardo Corona, Roberto Goulart Tibau, Oswaldo Côrrea Gonçalves, Ernest Robert Carvalho Mange. Hélio Duarte trabalhou com Anísio Teixeira, na Bahia, no planejamento de uma rede de escolas públicas voltada à inclusão de crianças pobres sem acesso à educação pública.

programa de construções, mas o ritmo de crescimento da população escolarizável era maior do que o Estado podia absorver.

De acordo com Penin (2011), mesmo com todos os desencontros entre os poderes estadual e municipal, a década de 1950, presenciou o aumento de novas unidades escolares na cidade de São Paulo. Nesse período, as antigas escolas elementares tiveram grande expansão, especialmente nas zonas urbanizadas como a capital paulista, fato decorrente tanto da força das reivindicações populares quanto da situação econômica industrial que exigia trabalhadores alfabetizados. Sposito (1992) destaca a relação da criação e da expansão da rede de ensino municipal com as pressões dos setores populares e a disputa política em torno do voto popular. Para Latouff (2001) o poder público municipal respondeu a essa demanda por meio do discurso liberal (oportunidade de acesso democrático), mas atuando segundo o jogo político dos líderes populistas, em busca de apoio popular.

Nesse contexto, forças políticas entram em disputa, provocando o rompimento das relações de cooperação. Em 1954, a Câmara Municipal não ratifica o terceiro Convênio. As atividades de construção foram interrompidas, e a situação se agravou entre 1955-57. Nesse período, foram construídos apenas 15 edifícios, e muitos galpões de madeira como medida de emergência. Este é também o período em que foram iniciadas as discussões sobre a municipalização do ensino em São Paulo. Abreu (2007) explica que, em torno dessa disputa, estava o interesse pelo crescente aumento dos recursos provenientes do recolhimento dos impostos, o que fez com que políticos se interessassem em defender a necessidade de uma rede de ensino municipal.

Em 1954, após a eleição de Jânio Quadros – prefeito eleito quando a capital ganhou autonomia para eleições municipais –, foi criado o primeiro Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã no bairro do Tucuruvi, a partir do Decreto nº 3.069 de 4 de fevereiro de 1956. Neste momento implantou-se a Secretaria de Educação e Cultura do município. Na sequência, o Decreto nº 3.070 de 7 de fevereiro de 1956, permitiu a criação de Unidades de ensino primário na capital, autorizando a instalação desses estabelecimentos em prédios da prefeitura. Essas medidas interromperam os Convênios entre Estado e município.

De todo modo, foi apenas na gestão de Wladimir de Toledo Piza, com os Decretos nº 3.185 e nº 3.186 de 2 de agosto de 1956, que se instalou definitivamente o ensino primário municipal da capital (MARCILIO, 2005). De acordo com o primeiro Decreto:

Considerando que o governo do Estado não tem podido atender, como seria de desejar, às necessidades de escolas primárias para a população em idade escolar do município, a capital, decretou a criação do sistema escolar municipal que compreendeu: a) o ensino primário fundamental;

b) o ensino primário complementar vocacional; c) o ensino primário supletivo-elementar (SÃO PAULO, 1956).

No texto legal, destaca-se a afirmação da incapacidade do Estado em atender a necessidade da população em idade escolar. Além dos estudos apontarem o conflito político em torno da implantação da rede, enfatizam a falta de planejamento da prefeitura para instituir a rede municipal. De acordo com Romero:

Não houve estudo por parte da prefeitura sobre a demanda e sobre como implantar escolas. Simplesmente criaram o sistema municipal e lançaram algumas medidas para que a rede funcionasse. Prefeito e secretário da educação conclamaram professores para levantar a demanda e encontrar local para o funcionamento das classes municipais (ROMERO, 2015, p. 9).

Assim, em 1956, a Prefeitura, independente do Estado e, mesmo com condições precárias – salas de aluguel em garagens vazias e galpões de madeira, estrutura administrativa e funcional frágeis e professores com formações deficitárias – passou a ofertar escolaridade primária à população.

Mesmo nessas condições, a rede de escolas municipais rapidamente se estendeu e em 1958, registrou 50.067 matrículas (SPOSITO, 1992). A extensão da escola primária na cidade, conseguiu diminuir o déficit na oferta de vagas:

[...] em 1961, as deficiências no atendimento giravam em torno de 10% da população escolarizável [...] essas restrições correspondiam mais a problemas de natureza qualitativa, envolvendo sobretudo, as condições sociais e econômicas da população escolar e o abandono do curso, do que a incapacidade da rede pública de absorver a demanda social de escolaridade primária (SPOSITO, 1992, p. 40).

De todo modo, as condições materiais eram graves, na rede municipal 60,76% dos alunos matriculados tinham aulas em galpões de madeira, e na rede estadual as condições não eram diferentes (59,18%) (SPOSITO, 1992).

Os estudos consultados enfatizam que os problemas de instalação escolar permaneceram até a metade da década de 1970, quando se observa um aumento significativo do número de vagas. Processo denominado como “democratização quantitativa” em razão da população de baixa renda passar a ter acesso a matrícula na escola pública. Um documento da SME-SP afirma o atendimento a mais de 300 mil alunos em meados dessa década:

Em 1976, a rede municipal de ensino apresentou um índice de crescimento da ordem de 32%, em relação ao ano de 1975, alcançando a cifra de 352.437 alunos. Fatores que influenciaram de forma decisiva nessa expansão: implantação de classes da 5ª série, nas escolas

municipais, que até então só funcionavam com as quatro primeiras séries; absorção de 53 ginásios estaduais que vinham funcionando em prédios municipais; implantação de dez novas unidades escolares.

Com esse crescimento da rede, houve também a ampliação do quadro de professores contratados para ministrar aulas nas classes de 5ª a 8ª séries, da ordem de 144%, isto é de 1.754 professores, em 1975, para 4.250, em 1976 (SMESP, 1989a, p. 8).

Vale lembrar ainda que em 1971, a LDB define a extensão da escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos²¹, promovendo grandes modificações no sistema de ensino²²:

[...] entre a situação educacional formalizada nos termos das “leis orgânicas” da década de 1940 e a situação definida em 1971 [...] ocorreu uma verdadeira revolução no sistema de ensino, enquanto a legislação ainda preservava a anterior destinação elitista da escola secundária, enquanto educadores, intelectuais e administradores, com raras exceções, continuavam a defender a seletividade e a função propedêutica desse tipo de ensino, as populações urbanas deram início ao processo de transformação da realidade educacional do país, a escola reservada as minorias privilegiadas foi conquistada pelas populações urbanas [...] a transformação deste elemento nuclear da anterior organização do sistema de ensino provocou reações em cadeia, determinando mudanças consideráveis no conjunto da educação escolar (SPOSITO, 1992, p. 12).

Na sequência, após o regime de ditadura civil-militar, a Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito de todos, dever do Estado e da família (Art. 205), fixando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e a progressiva extensão de ambas também para o ensino médio (Art. 208). Nesta lei maior passa a ser reconhecido que o acesso ao ensino obrigatório gratuito é direito público subjetivo (Art. 208, § 1º) e que em caso de descumprimento do dever de ofertá-lo, a autoridade competente será responsabilizada (Art. 208, § 2º).

²¹ A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. No Art. 20, define-se que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. *Parágrafo único.* Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos” (BRASIL, 1971).

²² De finais do século XIX até meados do século XX, o ensino primário tinha duração de quatro anos, seguido pela escola secundária. Esta, após a Reforma de Capanema (1942) passou a abranger dois ciclos: o ginásio (com duração de quatro anos) e o colégio, clássico ou científico (com duração de três anos). Em 1971, com a Lei 5692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau com oito anos de duração; o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante, com três anos de duração, para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e, com duração de quatro anos, para os que desejassem obtê-lo; e o ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica - compreendendo a educação infantil (creches e pré-escolas); o ensino Fundamental (com duração de oito anos); e o ensino médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a educação superior, de nível universitário (VIANNA, 2001/02).

Além disso, a Constituição estabelece que a União, estados e municípios devem organizar os seus sistemas de ensino em regime de colaboração (Art. 211), e responsabiliza o município para atuar prioritariamente no ensino fundamental e na pré-escola (Art. 211, § 2º). Assim, cabe aos entes da federação atuarem em regime de colaboração para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Para além da iniciativa do poder municipal em expandir a rede de ensino na capital, a partir da década de 1990, tem-se o processo federal de municipalização da rede de ensino, conforme previsto na legislação subsequente. Essa década é marcada por um contínuo movimento de descentralização e flexibilização educacional, via municipalização do ensino, resultante das relações entre governos subnacionais: estados e municípios. Tal processo é impulsionado pelo novo ordenamento jurídico educacional que emerge ao final de 1996: a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Emenda Constitucional 14/9, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criando incentivos para a municipalização dessa etapa da Educação Básica²³.

Essa legislação com caráter de descentralização induz os municípios a organizarem e assumirem as responsabilidades na educação infantil e no ensino fundamental, mesmo que o Estado ainda tenha responsabilidade na oferta deste último, além do ensino Médio. Cabe à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, de forma a definir as prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDB, 1996, Art.9).

Muitos municípios passaram a criar seus próprios sistemas de educação por iniciativa própria, ao lado de outros que, sob forte pressão de secretarias estaduais, assumiram a oferta do ensino fundamental. Portanto, as mudanças na política educacional brasileira, sobretudo a partir dos anos de 1990, imprimiram um papel significativo às instâncias municipais, quando princípios como descentralização e municipalização, democratização e autonomia justificaram novos arranjos no reordenamento das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino.

No caso específico do município de São Paulo, a partir de 1997, a capital assina convênios com o Estado para assumir as escolas de 1ª a 4ª série, ampliando ainda mais a rede de ensino municipal.

²³ Andrews e De Vries (2012) destacam que o Fundo foi um eficiente mecanismo para promover a ampliação das matrículas, mas não interferiu no desempenho ruim das escolas municipais no país²³. Para Azanha (1990) a municipalização por si só não garante a efetiva democratização do ensino; nesse sentido, só pode ser defendida nos casos em que puder contribuir para a melhoria do ensino.

As Tabelas I e II apresentam a evolução das matrículas nas creches, pré-escolas e no ensino fundamental, nas dependências administrativas na cidade de São Paulo. Os dados apontam para a sua rápida expansão no período considerado, em especial no atendimento a crianças pequenas, nas creches e educação infantil.

Tabela I - Distribuição das matrículas em creche e pré-escola por dependência administrativa, entre 1980 e 2016, na cidade de São Paulo

Rede	1980		1991		2000		2008		2016	
Estadual	8.595	5%	9.710	4%	411	0%	476	0%	504	0%
Municipal	82.230	50%	161.175	64%	288.841	75%	346.752	66%	263.253	42%
Privada	74.191	45%	81.137	32%	97.522	25%	182.140	34%	361.268	58%
	165.016		252.022		386.774		529.368		625.025	

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação

Tabela II - Distribuição das matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, entre 1980 e 2016, na cidade de São Paulo

Rede	1980		1991		2000		2008		2016	
Estadual	811.534	59%	1.037.398	57%	854.875	51%	780.961	48%	574.594	42%
Municipal	379.758	28%	472.327	26%	546.218	33%	529.771	33%	421.071	31%
Privada	178.340	13%	323.753	18%	277.352	17%	316.255	19%	371.301	27%
	1.369.632		1.833.478		1.678.445		1.626.987		1.366.966	

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação

Observações: Ensino Fundamental: para os anos de 1980, 1991 e 2001 os dados estão agregados nas 8 séries (1ª a 8ª).

A ampliação da rede municipal, principalmente em áreas periféricas da cidade, proporcionou a inserção de uma população que nunca antes tivera acesso à escola. De todo modo, esse processo de expansão, num contexto sócio territorial que agrega tantas desigualdades como a cidade de São Paulo, não deixa de produzir efeitos de diferenciação e desigualdades sobre as oportunidades escolares.

Ainda, é importante destacar que considerando o conjunto da legislação vigente, cada sistema de ensino confere à política pública educacional as nuances do “projeto de governo” que orienta a gestão do Executivo municipal. Assim, ao longo desses anos, diferentes projetos educacionais foram implantados na rede de ensino municipal, ainda que tenham esbarrado nos limites interpostos pela “dependência da trajetória”, isto é, nas resistências criadas por políticas e culturas administrativas anteriores.

Para atender os objetivos da pesquisa e a configuração das dinâmicas cotidianas na escola foi necessário entender, a partir da análise desse processo histórico, as aberturas e os bloqueios à possibilidade de construção de um projeto educativo para as camadas populares no âmbito da rede de ensino municipal.

2.2 Democratização: Escola Pública Popular²⁴

A gestão petista de Fernando Haddad (2013-2017) instituiu, na rede de ensino municipal, o “Programa Mais Educação” cuja principal bandeira era o movimento de reorientação curricular²⁵. Em diálogo com nossa fundamentação teórica, entendemos ser importante retomar, por meio da documentação, o engendramento dessa proposta educacional “centrada no educando e em sua aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014a, p. 8), já que estava em vigor nessa rede ensino no momento do estudo de campo e, de alguma forma, orientava as práticas educativas no interior da escola. De acordo com o documento: “a premissa maior de todas as ações da rede municipal de ensino (...) é trabalhar para a melhoria da aprendizagem dos educandos.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 8).

Se anteriormente, conforme exposto ao longo desse capítulo, o problema era garantir o acesso à escola, agora a centralidade se desloca para a qualidade da educação. Por meio do excerto acima percebemos como a melhoria da aprendizagem do educando ganha destaque em tal discurso político educacional. Entender o percurso dessas diretrizes nos permite uma melhor compreensão das dinâmicas que se estabelecem no cotidiano escolar e as representações que por ali circulam.

A partir da análise dos documentos e da bibliografia consultada, observamos que muitas das propostas apresentadas nesse programa, também foram defendidas na gestão de Luiza Erundina (1989-1993). Vários estudos (WANG, 2002; QUERUBIM, 2008; AGUIAR, 2011) destacam a importância da proposta política educacional implementada nessa primeira gestão petista, enfatizando o caráter de ruptura em relação ao governo anterior, e consolidando um referencial para outras secretarias de educação brasileiras preocupadas em fomentar projetos político-pedagógicos a partir dos pressupostos educacionais críticos-emancipatórios (SAUL,

²⁴ Importante ressaltar que nossa intenção, nesta seção, é apenas mobilizar algumas representações sobre escola, professor e aluno - nos documentos produzidos em diferentes contextos nas gestões petistas na SMESP – de modo a compor a análise das entrevistas.

²⁵ Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

2012). Isso se explica em razão da prioridade dessa gestão de governar sob a égide da democratização do ensino para os setores populares²⁶. Este governo teve Paulo Freire, cujos trabalhos se concentravam na educação popular, como um de seus secretários da Educação²⁷. No projeto de educação defendido por essa gestão, a teoria freireana foi articulada em uma proposta política, cuja intenção era implementar, na cidade de São Paulo, uma *Escola Pública Popular*, cuja principal diretriz era formar cidadãos críticos, sujeitos da transformação social rumo a uma sociedade democrática.

Neste caso, destaca-se a legitimidade de uma política educacional voltada diretamente às camadas populares. Este governo se estabeleceu no período de transição democrática, logo após 21 anos de ditadura civil-militar. Portanto, é importante situá-lo em um contexto marcado por mobilizações, em que se abriu espaço para o reconhecimento das demandas populares e mesmo para a vitória do recém criado Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de São Paulo.

Nesse contexto, as camadas populares lutavam por visibilidade e representatividade política. Sader e Paoli (1986), por exemplo, em uma pesquisa sobre as representações dos trabalhadores como classe social na produção das ciências sociais, apontam como os estudos, antes marcados pela heterogeneidade das camadas populares e a decorrente imputação de incapacidade política, passavam a representar os populares – moradores das periferias, favelas e subúrbios – como um conjunto que tinha algo em comum, constituindo-se como uma categoria, estrutura ou prática coletiva no interior de relações com grupos antagônicos.

De maneira geral, compartilhava-se da expectativa de que “as promessas não realizadas da modernidade se fariam valer na sociedade brasileira e de que a maioria da população alcançaria o universo de uma cidadania ampliada” (MIAGUSKO et al, 2018, p. 248).

Nesse sentido, a vitória de uma proposta política como a do PT na gestão municipal de São Paulo parecia ter aberto uma brecha para a efetivação das reivindicações das camadas populares, até então, afastadas do governo. No que se refere à política educacional, vários estudos apontam para os avanços empreendidos por essa gestão, em seu esforço de construir uma *Escola Pública Popular* (QUERUBIM, 2008).

Quatro anos depois, a gestão de Maluf (1993-1997) e de Celso Pitta no governo municipal (1997-2001) não promoveram a continuidade desse projeto, apenas parcialmente

²⁶Souza (1994) destaca que entre 1989/92 algumas prefeituras, sob a gestão do PT, estavam comprometidas com os setores populares: Americana (SP), Campinas (SP), Cosmópolis (SP), Diadema (SP), Piracicaba (SP), Porto Alegre (RS), Rio Grande do Sul (SC), Santo André (SP) e São Bernardo do Campo (SP).

²⁷ Paulo Freire, ao longo de sua carreira, trabalhou em colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Compreendia a alfabetização como um processo de conscientização, que capacitaria o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação. Em 1964, foi condenado ao exílio; voltou ao Brasil apenas em 1988.

retomado pelos governos petistas subsequentes, em contextos socioeconômicos completamente diversos – doze anos depois da primeira experiência petista na prefeitura de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy (2001-2005) e, em 2013, na gestão de Fernando Haddad (2013-2017).

Este eixo da pesquisa foi fundamental para estabelecermos a relação entre história e cotidiano: a partir da análise do processo histórico, torna-se perceptível que a instituição escolar consiste no espaço de convívio de temporalidades distintas, em razão dos conflitos em torno da efetivação do direito à educação, por vezes em contradição com os ecos de promessas realizadas em outros momentos.

As próximas páginas deste capítulo estão organizadas no sentido de expor os percursos e as contradições da construção de um projeto de *Escola Pública Popular* no âmbito dessa rede de ensino. Na sequência serão apresentadas (i) a sistematização dos documentos selecionados para a análise, e (ii) uma breve apresentação das propostas educacionais nas gestões petistas, com destaque para algumas representações sobre “escola”, “professor” e “aluno”.

Os documentos utilizados nesse eixo da pesquisa estão sistematizados no Quadro II; conforme já referido, foram localizados durante consultas realizadas nos núcleos de documentação da SME-SP e no acervo Paulo Freire. Selecionamos textos que apresentam a proposta educacional das três gestões petistas no município de São Paulo. Após a apuração dos documentos, tivemos a intenção de delimitar a proposta de uma *Escola Pública Popular*, na gestão de Erundina, e apontar os retornos e as contradições ao longo do processo histórico. Desde já, vale notar que os títulos dos documentos são por si só reveladores dos deslocamentos operados ao longo do tempo.

Quadro II - Documentos: propostas educacionais nas gestões petistas no município de São Paulo entre 1989 e 2017.

Gestão	Proposta educacional	Fontes
Luiza Erundina (1989-1993)	Escola Democrática: Escola Pública Popular	<p>“Constituindo a educação Pública Popular” (1989;1990;1991);</p> <p>“Aos que fazem a educação conosco em São Paulo” (1989;1990);</p> <p>“Regimento Comum das Escolas Municipais” (1989);</p> <p>“Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem” (1989);</p> <p>“Dez meses de administração, o que mudou” (1989);</p> <p>“Movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo” (1989);</p> <p>“A cidade de São Paulo e os educadores” (1990);</p> <p>“Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade” (1990).</p>
Marta Suplicy (2001-2005)	Democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação; democratização da gestão; democratização do acesso e permanência	<p>“Educação Nº 01, Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação” (2001);</p> <p>“Educação nº 02; sem título” (2001);</p> <p>“Educação nº 03: Dimensiona o movimento de Reorientação Curricular” (2002);</p> <p>“Educação nº 04: Cidade Educadora - Educação Inclusiva: Um sonho possível” (2003);</p> <p>“Educação nº 5: Gestão, Currículo e Diversidade” (2003).</p>
Fernando Haddad (2012-2017)	Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Programa Mais Educação São Paulo	<p>“Programa Mais Educação SP: subsídios para a implantação” (2014);</p> <p>“Programa Mais Educação SP: subsídios 2: sistema de gestão pedagógica - SGP e a avaliação para a aprendizagem” (2014);</p> <p>“Programa Mais Educação SP: subsídios 3: CEU-FOR Sistema de formação dos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo” (2014);</p> <p>“Programa Mais Educação SP: subsídios 4: Avaliação para aprendizagem externa e em larga escala” (2015) e;</p> <p>“Programa Mais Educação SP: subsídios 5: A supervisão escolar na rede municipal de ensino de São Paulo: a gestão educacional de uma perspectiva sistêmica” (2015);</p> <p>“Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”;</p> <p>“Magistério 1: aonde anda a aula?” (2014);</p> <p>“Magistério 2: a aula expandida” (2014);</p> <p>“Magistério 3: o aluno: portas abertas para o aluno” (2014);</p> <p>“Magistério 4: Avaliação: um direito do aluno” (2014).</p>

A partir da sistematização dos documentos é possível observar alguns retornos à proposta educacional de 1989, o que se torna mais explícito no Quadro III, no qual estão elencadas as propostas políticas educacionais entre 1983-2017, e em que se registram as descontinuidades das diretrizes da política educacional a cada mudança de gestão.

Quadro III - Propostas educacionais da SME-SP nos governos entre 1983-2017

Gestão	Período	Secretário da Educação	Política educacional/diretrizes	Principais propostas
Mario Covas (PMDB)	1983-1985	Guiomar Namó de Mello	Democratizar os acessos e garantir a permanência	Revisão curricular
Jânio Quadros (PTB)	1986-1988	Paulo Zing	Centralização (medidas autoritárias)	*
Erundina (PT)	1989-1993	Paulo Freire (1989-1992); Mario Sergio Cortella (1992-1993)	<i>Escola Democrática</i> Escola, pública, popular	Participação democrática e gestão popular Organização em três ciclos formativos; currículo interdisciplinar; metodologia dos temas geradores.
Paulo Maluf PDS	1993-1997	Sólon Borges dos Reis	<i>Enfrentar o desafio:</i> <i>Qualidade total;</i> <i>Ciclo: um caminho em construção</i>	Qualidade total; Nova organização dos ciclos;
Celso Pitta PPB	1997-2001	João Gualberto Carvalho Meneses	<i>Ciclo: um caminho em construção</i>	Nova organização dos ciclos; promoção continuada
Marta Suplicy (PT)	2001-2005	Fernando Almeida (2001-2002) Eny Maia (2002); Nelio Bizzo; Maria Aparecida Perez (2003)	<i>Democratização da gestão,</i> <i>democratização do acesso e permanência,</i> <i>democratização do conhecimento</i>	Centros Unificados de Educação – CEUs; Leva e Traz – transporte em perua escolares – e a distribuição de kits de material escolar e uniforme,
Serra PSDB	2005-2006	Alexandre Schneider	<i>Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão</i>	*
Kassab (DEM)	2006-2009 2009-2013	Alexandre Schneider	<i>Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão</i>	Currículo prescrito Programa <i>São Paulo é uma escola</i> ; Programa <i>Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal</i> ; Programa <i>Ampliar</i> Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental” Currículo multidisciplinar
Fernando Haddad	2013-2017	Cesar Callegari; Gabriel Chalita; Nádia Campeão	<i>Programa mais educação São Paulo</i>	Retoma a interdisciplinaridade; reorganização curricular em ciclos formativos; prática pedagógica compreendida como espaço de autoria.

Observação: *não localizamos o documento

Tendo em vista essa documentação, pretendemos apresentar as principais diretrizes das políticas educacionais para a rede de ensino municipal, sob a gestão do PT, e identificar algumas das representações que mobilizaram e colocaram em circulação.

Conforme exposto no quadro, a questão político partidária marca a história da educação da rede municipal. No período analisado, várias foram as alterações nas diretrizes da política educacional. Para além de outros aspectos, essa inconstância compromete, por exemplo, a credibilidade e o reconhecimento das novas propostas educacionais perante os professores (aspecto presente nas falas, no momento das entrevistas).

Em 1983, logo nos primeiros anos da abertura política do país, Mario Covas (PMDB) é nomeado prefeito de SP, tendo Guiomar de Mello como secretária da Educação; nessa gestão, tinha-se como fundamentação a concepção histórico-crítica da educação e a principal proposta estava na necessidade da revisão curricular, para aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. Entretanto, com a mudança de governo em 1986, não se promoveu a continuidade; ao contrário, sob a gestão autoritária de Jânio Quadros (PTB), o processo de democratização retrocedeu e só foi retomado na gestão subsequente (ISHII, 2015).

Em 1988, a vitória petista, partido recém criado, foi decorrente de um processo de lutas amparadas na esperança de uma sociedade igualitária e democrática. Ao longo da década de 1980, retomam-se discursos em defesa da superação das desigualdades sociais e em prol da construção da representatividade política dos setores populares. Um período em que “têm notoriedade as tentativas de diluir as fronteiras que baniam, durante o regime autoritário, os segmentos populares da representatividade política” (FELTRAN, 2007, p. 201)²⁸. A fundação do PT, em 1980, teve a contribuição de pessoas que regressavam do exílio, como por exemplo, Paulo Freire. Em um estudo sobre mobilizações populares na cidade de São Paulo, Feltran (2007) aponta a importância do PT no processo de sistematização e institucionalização das reivindicações dos setores populares. De acordo com o autor:

Um partido de trabalhadores, construído coletiva e organicamente, seria a possibilidade de migração efetiva das demandas e anseios das comunidades de periferia para a esfera política. O partido “representaria” politicamente os setores populares organizados e, até por isso, seus procedimentos internos de organização foram, naquele

²⁸ Neste artigo, Feltran (2007, p. 201) analisa a história do Movimento de Defesa do Favelado (MDF) que atua, desde fins dos anos 1970 até os dias de hoje, na periferia da zona leste da cidade de São Paulo. O texto destaca a relação entre os setores populares e a esfera política no Brasil contemporâneo. “De um lado aparecem as tentativas de diluir a fronteira que bania, durante o regime autoritário, os segmentos populares da representatividade política; de outro lado, encontram-se novas fronteiras que, ainda que sob um regime pautado pela universalidade formal de direitos, se repõem hoje entre os setores populares e o mundo político”.

contexto, muito parecidos aos utilizados para organizar os trabalhos de base junto aos setores populares (FELTRAN, 2007, p. 90).

Essa perspectiva defende a importância do PT no processo de agregação dos movimentos sociais, traduzindo desejos e anseios em uma agenda política com capacidade de disputa no jogo político. O que o diferenciava de outros partidos que também ofereciam programas contrários à ditadura:

O PT vai hegemonizar este campo de discursos em São Paulo e em algumas outras capitais importantes, desde sua fundação, embora alguns grupos de esquerda não aderissem à aposta na democracia liberal como caminho para a transformação social. Parte destes grupos nunca se inseriu no PT, mantendo-se politicamente muito restrita, e parte retirou-se ou foi expulsa no correr dos anos, conforme o programa do partido migrava para o centro. No Rio de Janeiro e no sul do país, o PDT e outros partidos de esquerda também executaram papel importante na agregação dos setores movimentistas. Partidos como o PMDB e o PSDB, com trajetórias muito distintas, também ofereceram nortes programáticos a pessoas e organizações que haviam se empenhado na queda da ditadura, mas não se identificavam com o programa de transformação à esquerda que o PT trazia fortemente desde sua criação (FELTRAN, 2007, p. 91).

Nesse período, portanto, as reivindicações dos setores populares entram com mais vigor na cena política do país. Os estudos indicam que a ideia vigente era que a destituição do regime autoritário significaria a transformação rumo à igualdade social. O novo governo municipal de São Paulo, também fundamentado nesta convicção, não poderia ignorar as reivindicações populares: Luiza Erundina, com origem política nos movimentos de favela, conquistou popularidade justamente por ser uma de suas lideranças. Assim, teve legitimidade para se tornar candidata e vencer as eleições municipais, em 1988, com grande parte do eleitorado proveniente das favelas das zonas sul e leste do município de São Paulo.

Para Feltran (2007), a vitória de Erundina consolidou a representatividade política dos setores populares:

A eleição de Erundina não poderia deixar de ser lida, por estes setores mobilizados, como a ascensão deles próprios ao Executivo municipal. A representatividade dos setores populares pelos movimentos e pelo PT, mais do que nunca, era considerada um dado natural. A composição dos quadros de confiança da prefeitura empossada em 1989 se fez, quase que inteiramente, na distribuição negociada de cargos a ex-lideranças populares de movimentos, até ali organizados informalmente ou precariamente institucionalizados, além dos sindicalistas e intelectuais vinculados ao PT (FELTRAN, 2007, p. 100).

Na gestão de Erundina, as secretarias do governo foram ocupadas por pessoas envolvidas na militância junto aos setores populares, como por exemplo, Paulo Freire

(Educação), Eduardo Jorge (Saúde), Marilena Chauí (Cultura) e Nabil Bonduki (Habitação). Segundo Feltran (2007), tal organização tornou possível que esse governo fosse um espaço para ações articuladas com os movimentos sociais.

No que se refere a educação, Paulo Freire assumiu a secretaria da educação entre 1989-1991. Contemporâneos do educador, Gadotti e Torres, explicam essa opção:

Quando a 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições municipais, o triunfo apanha o PT de surpresa. Os planos de governo haviam sido feitos no calor ideológico da confrontação (para marcar as diferenças, estabelecer os limites das outras possíveis gestões administrativo-políticas), porém não tinha havido tempo nem espaço mental para definir planos técnicos mais detalhados de governo. Para a nova administração municipal foi muito simples escolher quem dirigiria a Secretaria Municipal de Educação – a secretaria cujo orçamento implica um terço da receita do município, emprega mais de um terço do total de funcionários municipais e possivelmente seja uma das entidades governamentais mais presentes na vida cotidiana dos setores populares em São Paulo. Paulo Freire era a opção mais lógica [...] Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo [...] (GADOTTI; TORRES, 1991, p. 1).

Apesar da rapidez dos acontecimentos, Paulo Freire assumiu a SME-SP por dois anos, substituído por Mário Sérgio Cortella. Querubim (2008), ao estudar a relação entre a teoria e a gestão dessa secretaria, compreende que Freire levou para sua prática administrativa os pressupostos teórico-críticos da sua teoria da educação popular. Seu estudo defende a hipótese de que Paulo Freire exerceu sua função na SME como um intelectual orgânico, tal como propõe Gramsci²⁹. Por isso, Querubim enfatiza a figura do gestor e as medidas que tomou para concretizar seu ideal de uma educação transformadora. Mas a autora não deixa de situar os encontros dessa perspectiva como projeto político do PT³⁰.

Especificamente no que se refere ao projeto dessa gestão no âmbito da SME-SP, os estudos apontam para uma proposta pedagógica democrática de participação popular. Ao assumir essa secretaria, Freire contestou o atendimento direcionado às camadas populares que, de seu ponto de vista, era assistencialista, apresentando como alternativa a necessidade da construção de uma *Escola Pública Popular*. Nesse projeto de educação a teoria freireana foi articulada em um projeto político, com a intenção de implementar uma escola cuja função seria

²⁹ A autora destaca que o pensamento de Gramsci influenciou a produção teórica e prática de Paulo Freire.

³⁰ Vale destacar um documento do Partido dos Trabalhadores, *Tese sobre educação* (1989), no qual está posta a necessidade de uma Educação Pública Popular fundamentada na ideia da transformação social em direção a uma sociedade socialista. No âmbito desse projeto de sociedade, a função do educador seria engajar-se ideologicamente no processo de emancipação. Nesse documento fica nítida a ideologia da esquerda e a importância da emancipação das classes trabalhadores para alcançar o socialismo. Já no governo, por meio dos documentos da SME-SP, parece haver uma acomodação do discurso, dando-se centralidade à formação educacional em prol de uma sociedade democrática.

conscientizar os populares para a luta em direção à transformação social. Isso se concretizaria por meio de uma proposta pedagógica democrática da participação popular atenta ao uso de práticas “dialógicas e anti-autoritárias”, na contramão das perspectivas instrumentalistas e passivas de participação, de acordo com essa perspectiva, até então vigentes (QUERUBIM, 2008).

A proposta de uma *Escola Pública Popular* foi apresentada em um dos primeiros documentos publicados na gestão de Freire, “Aos que fazem educação conosco em São Paulo” (SÃO PAULO, 1989e). Logo no início do texto foram listados os principais problemas da rede – 703 escolas, com 40% dos professores em situação funcional instável, muitas crianças sem vagas, além da inadequação dos processos pedagógicos. Tal diagnóstico se desdobra ainda na observação de que “o quadro de deterioração da escola pública” seria “consequência da falta de vontade política de assumir um projeto pedagógico emancipador” (SÃO PAULO 1989e, p. 5).

Ao longo do documento, delineia-se a proposta da escola como um espaço de educação popular: “(...) a escola deve ser um *espaço de educação popular* e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja *boniteza* se manifeste na possibilidade da *formação do sujeito social*” (idem, p. 4, grifo nosso), cujos traços seriam os da “(...) alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta” (SÃO PAULO 1989e, p. 4). O trecho na sequência traz algumas definições sobre a função de uma escola voltada a atender às classes populares:

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em *sujeito de sua própria história*. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

A escola deve ser também um *centro irradiador da cultura popular*, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la, a escola é também um *espaço de organização política das classes populares*. A escola como um *espaço de ensino-aprendizagem* será então um *centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência*. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os *meios de auto emancipação intelectual* independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico, é *um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser* (SÃO PAULO 1989e, p. 7, grifo nosso).

Do excerto, além do reconhecimento das humilhações até então experimentadas pelos populares na escola, destacam-se algumas representações sobre a escola como centro irradiador de cultura popular e espaço de organização política em prol da emancipação das classes populares. Consequentemente a função do professor é deslocada: não seria mais aquele que transmite o saber, mas, sim, aquele que forma o sujeito social, o sujeito de sua própria história, um sujeito emancipado. Já o aluno é apresentado como um integrante do povo, como o filho do trabalhador.

Nesse caso, a escola deveria consolidar um projeto em sintonia com os interesses da maioria, ou seja, das classes populares, tendo como princípio a participação dos populares nesse processo e, dessa implicação de todos, resultaria uma consciência social e democrática. Conforme o documento:

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de *cujas construção todos possam participar*, aquela que *atende realmente aos interesses populares* que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, *formando a consciência social e democrática*. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (SÃO PAULO, 1989e, p. 9, grifo nosso).

Assim, a escola pública só seria popular se contasse com a participação ativa do próprio povo, tendo como ponto de partida os interesses populares:

[...] A escola pública só será popular quando for *assumida como projeto educativo pelo próprio povo* através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada na definição de prioridades. O primeiro passo é conquistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica experimentação de novas alternativas de um *ponto de vista popular* (SÃO PAULO, 1989e, p. 10, grifo nosso).

Conforme exposto, a partir da documentação da SME-SP, nesta gestão entra em vigor um discurso diretamente voltado para os setores populares, cuja premissa era a educação como meio de emancipação do povo rumo a uma alternativa democrática e popular. Para isso, a proposta educacional tinha como norte resgatar a identidade cultural dos educandos e assegurar as condições para a apropriação e criação dos conhecimentos de maneira crítica, de modo a promover a compreensão e, posteriormente, a transformação da realidade social. Conforme definido no documento “Construindo a educação pública popular”:

Só o resgate da cidadania e da identidade histórica dos trabalhadores pode contribuir para a formação de uma *alternativa democrática e popular no nosso país*.

Inseridos nesse contexto, o atual governo municipal de São Paulo procura cumprir seu dever para com a educação do povo. Para isso tem dispendido esforços e recursos para a educação como nunca se registrou na história de São Paulo.

Tudo isso para eliminar o déficit de vagas nas escolas e garantir acesso e a permanência *numa escola democrática e aparelhada para formar cidadãos/sujeitos de transformação social*.

Certamente, esta escola não está pronta, nem acabada. Mas está sendo construída no próprio caminhar. Já apontamos, contudo, algumas etapas dessa nova cara de escola. *É uma escola que: assegura a permanência dos alunos; reconhece o aluno como sujeito; coloca o conhecimento a serviço da vida; estimula o educador como sujeito do fazer pedagógico; aprende a lidar com o medo; resgatando a crítica e a ousadia; valoriza a realidade local; desmascara a neutralidade política da escola tradicional* (SMESP, 1991b, ano 2, grifo nosso).

Para alcançar tais objetivos foram definidos quatro eixos prioritários da política educacional: acesso à escola; gestão democrática; qualidade de ensino e; alfabetização de jovens e adultos. No mesmo documento, consta a definição dos eixos, expostos em parte, na sequência:

Acesso à escola: democratizar o acesso à educação significa não só ampliar o número de vagas, mas também criar condições para que o aluno permaneça em uma escola de qualidade até o final do curso (...); Gestão democrática: a comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários, equipe técnica e membros da comunidade local – pode e deve decidir como a escola deve ser. Construir uma escola pública popular com a participação de todos é uma legítima expressão de cidadania. Nesta conquista, as pessoas constroem e reconstróem o saber, seja na sala de aula ou fora dela (...);

Qualidade de ensino: outra prioridade da SME – depende da construção coletiva de uma proposta pedagógica. Isto tem se dado através do Movimento de Reorientação Curricular, que consiste em estimular e apoiar projetos próprios das escolas e desenvolver um projeto pedagógico com vistas à interdisciplinaridade. A nova proposta pedagógica deve garantir: *respeito à identidade cultural do aluno; apropriação e produção de conhecimentos relevantes de significados para o aluno, de forma crítica na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social; mudança da compreensão do que é ensinar e aprender; estímulo à curiosidade e a criatividade do aluno; desenvolvimento do trabalho coletivo na escola; democratização das relações na escola; resgate da identidade do educador; interação comunidade-escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular*.

A formação permanente dos educadores dá a sustentação necessária à construção da nova proposta pedagógica, resgatando a identidade do educador, a partir de sua prática (...).

Alfabetização de Jovens e Adultos: (...) para atender os jovens e adultos que não puderam se alfabetizar no tempo devido, a SME oferece: os cursos de suplência nas escolas da prefeitura e, através do convênio, em salas de entidade da sociedade civil (...) e tem levado adiante o projeto MOVA-SP (...) (SÃO PAULO, 1991b, ano 2, grifo nosso).

Do excerto acima destacam-se algumas definições de qualidade que acabam por se desdobrar em representações sobre a escola e o ensino-aprendizagem. A proposta se fundamenta na hipótese que a democratização da escola se daria não apenas pela ampliação do acesso e da permanência do aluno, mas pela participação de todos na construção coletiva dos projetos e que para isso seria necessária a formação dos educadores numa perspectiva progressista. Por estas práticas, a escola iria se transformar num espaço democrático, onde caberia a comunidade escolar ser sujeito e não objeto da ação. Defendia-se que por meio da participação popular democratizava-se a educação; pela ampliação e repartição do poder, seriam rompidos os mecanismos da exclusão.

A construção coletiva da proposta pedagógica estava vinculada ao Movimento de Reorientação Curricular centrado nos seguintes eixos: construção coletiva do projeto da escola; processo participativo das decisões e ações sobre o currículo; respeito à autonomia da escola; valorização da relação teoria e prática; formação permanente dos educadores. Neste contexto, anterior à LDB de 1996, desenvolve-se a discussão sobre a organização curricular das escolas em ciclos. Aguiar explica que o “currículo em ciclos, numa perspectiva crítico-emancipatória freireana, fundamenta-se numa concepção de educação popular, numa perspectiva de uma educação como prática pedagógica e política de construção de conhecimento significativo, crítico-emancipatório”, cujo objetivo seria a “transformação da situação-limite existencial da realidade desumanizante, em que vive a comunidade excluída” (AGUIAR, 2016, p. 117).

Desta análise, destacam-se outras representações: a escola (concreta) seria espaço de humilhações, transmissão de conhecimento sem sentido, reprodução de classe, relações autoritárias, alienação; já o público usuário das políticas educacionais, “o povo”, não se orientaria por um projeto educativo próprio, num contexto de exclusões. Em contraposição a tudo isso estaria a escola pública popular.

Querubim (2008) defende que a partir dessa gestão institui-se uma nova cultura política pedagógica na rede de ensino municipal, fundamentada na gestão democrática e na participação popular. Além disso, ao analisar os resultados dessa política educacional da SME-SP, a autora observa avanços significativos na educação, principalmente a conquista e garantia da autonomia pedagógica e do fomento a participação dos populares. Por sua vez, Aguiar (2016) ressalta que esse projeto educacional voltado a flexibilização curricular em ciclos, foi uma experiência pioneira “compromissada com a democratização do ensino e com o direito à

educação com qualidade para as camadas populares” (AGUIAR, 2016, p. 121)³¹. Saul (2016) revela que essa experiência se transformou na principal referência para as políticas educacionais posteriormente implantadas sob o viés crítico, à medida que se revelou “como um paradigma inspirador de políticas de educação em várias redes de ensino pesquisadas, em especial, aquelas das chamadas ‘administrações populares’ que se comprometem com a democratização da educação, na perspectiva crítico-emancipadora”. A pesquisadora ainda complementa que a gestão de Paulo Freire como secretário “propiciou a construção de um novo olhar sobre princípios e diretrizes para orientar políticas educacionais públicas e populares comprometidas com a formação de cidadãos críticos” (SAUL, 2016, p. 42)³².

Contudo, para Aguiar (2011) o processo de construção de uma escola pública, popular e democrática foi rompido entre 1993-2001, com o avanço da noção (neo)liberal de educação nas gestões de Paulo Maluf e de Celso Pitta na prefeitura de São Paulo. Na primeira, promoveu-se a proposta educacional, *Enfrentar o desafio* (SÃO PAULO, 1993), fundamentada nos princípios da Qualidade Total (modelo gerencial utilizado nas empresas). Nesse caso, a “prática escolar deve embasar-se nos conceitos de controle, gerenciamento, rotina e padronização, para que se atinja a qualidade de todas as atividades desenvolvidas” (AGUIAR, 2011, p. 5).

Mesmo não sendo intenção dessa pesquisa, cabe destacar que de acordo com o documento da gestão (SÃO PAULO, 1993), a política educacional passava a ter como centralidade cinco eixos: valorização da educação e do educador; atendimento escolar; escola voltada para o aluno; plena utilização dos recursos; normatização administrativa. Da apresentação do programa de governo têm destaque algumas representações de aluno, não mais referido por sua condição de classe, mas a partir das diferenças individuais: “descartamos, desde logo a uniformidade. A uniformidade é incompatível com as diferenças individuais (...)” (SMESP, 1993, p. 2).

³¹ Aguiar faz parte de um grupo de pesquisa, na Cátedra Paulo Freire sob a coordenação da Professora Doutora Ana Maria Saul, que tem como proposição o estudo da influência e contribuições do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira a partir da década de 90.

³² De acordo com Saul: “A partir de 1992, vários sistemas/ redes de ensino municipais e estaduais, no Brasil, no bojo das administrações populares, inspirados pelas ações de política educacional propostas e implementadas na *gestão Paulo Freire*, em São Paulo, optaram por construir políticas curriculares com pressupostos freireanos. A característica marcante, presente na construção das políticas dessas administrações foi a participação efetiva da comunidade, concretizada pelo diálogo constante entre os protagonistas da prática educativa. Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas redes analisadas, pela construção/conquista de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores. A opção dessas Secretarias de Educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas” (SAUL, 2016, p. 42).

O desafio posto pela gestão era “alcançar, em termos educacionais, níveis pedagógicos, administrativos e de infraestrutura compatíveis com a magnitude quantitativa e qualitativa que a cidade de São Paulo merece.” Nesse projeto, caberia ao professor “dar aula e avaliar o aproveitamento escolar do aluno” e ter suas atividades direcionadas “em prol de resultados sempre melhores” (SMESP, 1993, p. 3).

Assim, em menos de um ano, o universo discursivo é completamente alterado. De todo modo, essa proposta não foi adiante e, em 1995, foi substituída por outra denominada *Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos* (SÃO PAULO, 1996), cuja ideia central estava em organizar o trabalho pedagógico na escola a partir da sistematização dos componentes curriculares.

Em 1997, o governo Celso Pitta dá continuidade a essa proposta. E sustentado pela legislação vigente, que garante a autonomia no que se refere à organização do ensino (LDB, 1996), nessa gestão a escola passa a ser estruturada em apenas dois ciclos de progressão continuada: Ciclo I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e Ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Assim, foram implantados os ciclos e o regime de progressão continuada nas escolas da rede municipal. Tal reorganização estava em acordo com as diretrizes da política nacional de educação, uma vez que, devido aos altos índices de repetência e defasagem idade/série, o governo brasileiro passou a priorizar políticas de melhoria da qualidade do ensino e prevenção da evasão, dando ênfase à implantação de programas de correção de fluxo escolar. Exemplo disso é o Programa de Aceleração da Aprendizagem, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que oferecia subsídios aos municípios que organizassem planos para correção da distorção idade/série. Nesse contexto também tem destaque a intensificação das políticas nacionais de avaliação dos sistemas de ensino, no que se refere a aprendizagem dos educandos.

Mainardes (2009), ao analisar os resultados da implantação do Regime de Progressão Continuada em algumas redes de ensino, indica que essa política cumpriu o objetivo de diminuir a reprovação e evasão, mas não interferiu, de fato, nos problemas de aprendizagem, gerando novas formas de exclusão no interior da escola. Tais efeitos se produziram na medida em que se constituiu em uma política que propôs uma ruptura parcial com a escola seriada, proporcionou alterações irrisórias no currículo, na avaliação, na organização da escola e na formação continuada dos professores.

De acordo com Freitas et al (2002) – em estudo no qual desenvolve uma análise das políticas públicas na cidade de São Paulo – nos governos Maluf/Pitta (1993-2001) efetuou-se a negação de um projeto democrático e popular; os autores destacam que as decisões político-

pedagógicas passaram a ser novamente centralizadas, retirando a autonomia das escolas. Estes governos caracterizaram-se pelo desmonte da política educacional do governo anterior: sem uma proposta político-pedagógica consistente que apresentasse diretrizes para o trabalho nas escolas:

[...] investiram na desorganização das equipes pedagógicas dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), transformaram a ação supervisora numa atividade extremamente fiscalizadora, acabaram com os grupos de formação de educadores e cortaram os convênios com as universidades, quebrando a possibilidade de formação das equipes para coordenar a formação permanente e os projetos das escolas (FREITAS et al, 2002, p. 29).

Para não nos alongarmos mais, destacamos que o campo das representações, visível nos enunciados sobre escola, aluno e professor, é completamente diverso.

Doze anos depois da primeira experiência petista na prefeitura de São Paulo, elege-se Marta Suplicy (2001-2005). Por meio da análise dos documentos, percebemos nesta gestão a presença do referencial do projeto de uma *Escola Pública Popular*. Aguiar (2011) destaca a intencionalidade dessa gestão em retomar a proposta político-pedagógica comprometida com a democratização da educação. As referências à recuperação da proposta da gestão petista anterior estão presentes no documento *Educação Nº 01, Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação* (SÃO PAULO, 2001a). Logo nas primeiras páginas se destaca a retomada do projeto de construção de uma “escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular na cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2001a, p. 4). Como princípios, defendia a autonomia, a descentralização do poder e a educação para a maioria, da onde se destaca dessa vez a ideia de uma “Cidade Educadora”.

Vale destacar que o documento não se refere aos alunos pelo seu viés de classe (ainda que subsumida na ideia de “popular”), mas como a “maioria”. Mesmo assim, retomava a perspectiva de que a educação deveria estar voltada às necessidades do educando (sujeito do processo), desqualificando processos avaliativos e curriculares exteriores à realidade do aluno. À escola competiria *construir conhecimento* tendo como ponto de partida o repertório dos educandos:

Por construção do conhecimento e de valores entendemos as sínteses possíveis entre as necessidades dos alunos - configuradas a partir de sua experiência social, cultural, afetiva e cognitiva, seus tempos, ritmos - e os conhecimentos, em todos os campos, que possam responder a estas necessidades criando outras tantas quanto forem possíveis (SMESP, 2001a, p. 4).

Nessa gestão, foram definidas três diretrizes a serem seguidas pela política educacional:

Nosso objetivo será o de, através da educação, permitir aos educandos que experimentem a construção do conhecimento como sujeito de seu processo e de seu tempo histórico *tornando-se capazes de compreender o mundo e escolher o seu lugar nele*. Essa perspectiva nos remete, portanto a outra concepção de educação, nos marcos das três diretrizes que caracterizam nossa política educacional: democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação; democratização da gestão e democratização do acesso (SMESP, 2001, p. 5, grifo nosso).

Interessante observar o deslocamento da função da escola, que deveria responder às necessidades do educando, torná-lo “sujeito de seu processo histórico e capaz de compreender o mundo e escolher o seu lugar nele”. Aqui, a ideia da transformação social não está mais presente, pelo contrário, a função da escola seria a de formar o educando para a integração social.

Para tanto, a proposta embasava-se novamente na necessidade do Movimento de Reorientação Curricular articulado à formação dos educadores. E implicava repensar a avaliação e a forma de organização e funcionamento da escola, com ênfase nos ciclos.

Silva et al (2004), em estudo sobre a gestão de Marta Suplicy, dentre outros aspectos destacam que o movimento de reorientação curricular proposto por essa gestão defendia a centralidade das equipes escolares no desenvolvimento curricular, além da oferta de oportunidades de formação de educadores condizente com suas demandas.

No que se refere à democratização da gestão, defendia-se que a escola deveria ser gerida no âmbito da competência de cada unidade por coletivos representativos, levando em consideração a experiência da comunidade e do aluno e o fortalecimento dos conselhos de escola. Ao final do documento, após a apresentação da “retomada” de princípios da política educacional anterior, afirma-se:

Esta será nossa forma de homenagear Paulo Freire. Ao transformarmos a política educacional, ao repensarmos a teoria a luz da experiência, *estamos certos de estar reavivando princípios que não poderão mergulhar no silêncio* enquanto em nosso mundo houver seres humanos que, com sensibilidade buscam a transformação, combatendo a injustiça (SÃO PAULO, 2001a, p. 9, grifo nosso).

Cabe mencionar ainda a implementação dos Centros de Educação Unificado (CEU), construídos nas áreas periféricas do município, cujo objetivo era enfrentar a segregação espacial e a desigualdade de acesso aos equipamentos de cultura, lazer e esporte no município.

Gadotti e Perez (2004), ao analisar a concepção e as implementações dos CEUs nas áreas periféricas e mais pobres da cidade, afirmam que a execução dessa proposta foi

beneficiada por um histórico de tentativas que visavam instituir projetos pedagógicos voltados para as classes populares, inspiradas, por exemplo, na “Escola Parque” do educador Anísio Teixeira. Os autores compreendem os CEUs como “um projeto de educação popular que tinha como princípio a educação cidadã, na qual o povo é visto com dignidade e respeito” (GADOTTI; PEREZ, 2004, p.15). Percebemos que essa abordagem tenta estabelecer o vínculo entre as duas gestões petistas.

Por sua vez, Aguiar afirma que a gestão de Marta Suplicy:

[...] não conseguiu efetivar empiricamente o movimento de reorientação curricular necessário para a mudança estrutural e radical da escola e, conseqüentemente, não conseguiu consolidar a construção de uma escola pública, popular e democrática, na rede municipal de ensino em São Paulo (AGUIAR, 2011, p. 10).

Como já expressei, ao longo da gestão fez-se presente no discurso a necessidade de retomar o movimento de reorientação curricular para a mudança da instituição escolar, colocando em questão a organização da escola por blocos de séries e defendendo a retomada da proposta dos ciclos de formação. Porém, a organização de dois ciclos de progressão continuada foi mantida – e só foi alterada na gestão de Fernando Haddad (2013-2017) –, com grande impacto na formação dos alunos e no cotidiano das escolas, conforme relatos recorrentes nas entrevistas com as professoras, que apontam para as consequências da política de regularização do fluxo escolar (ver Capítulo 4).

Em 2005, iniciou-se no município de São Paulo a administração de José Serra, depois substituído por Gilberto Kassab (2005 a 2008); este último foi reeleito e permaneceu no governo até 2013. Com a intenção de reverter os baixos níveis de aprendizagem, dois programas direcionaram as ações da rede municipal: o Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* e o Programa *São Paulo é uma Escola*, cujo objetivo era ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. De acordo com Aguiar (2011), esses programas estruturaram-se a partir do disposto na Lei Federal nº 9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº 02/98, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora destaca a fundamentação destas diretrizes naquilo que estava sendo proposto pela “política educacional neoliberal”. Portanto, o foco estava nas habilidades e competências mínimas, adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, estabelecidas mundialmente e aferidas pelo sistema de avaliação do rendimento escolar.

Vinte anos depois do fim da gestão de Erundina, o PT novamente elege um candidato para a gestão do município de São Paulo, Fernando Haddad (2013-2017). Vale destacar que é

o primeiro prefeito paulista com histórico de ocupação de cargo na política educacional: antes de assumir a prefeitura do município de São Paulo, Haddad foi ministro da Educação, entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Em 2007, durante o segundo mandato do governo do presidente Lula, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Programa Mais Educação, como uma política de ação contra pobreza, exclusão social e marginalização cultural. Esse Plano propunha ações educativas no contra turno escolar para alunos do ensino fundamental, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaços educativos favoreceria a qualidade de ensino.

Na gestão de Haddad retomou-se a defesa de uma proposta de reorientação curricular na rede municipal. De acordo com a SME-SP (2014), o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo* foi desenvolvido a partir do plano de metas da cidade de São Paulo. O ordenamento dessa política de educação estava estruturado, dentre outros aspectos na melhoria da aprendizagem:

[...] num quadrilátero político-pedagógico e administrativo: (i) *Qualidade social do ensino e da aprendizagem*, o desenvolvimento de um (ii) sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo (iii) sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino e (iv) planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos (SÃO PAULO, 2014a, p. 4, grifo nosso).

Mais uma vez, afirma-se que a promoção da melhoria da qualidade social da educação seria efetivada a partir de investimentos na infraestrutura, no currículo, na avaliação, na formação do educador e na gestão.

De acordo com o Decreto nº 54.452 (Art. 3º), o Programa teria por finalidades:

- I – a ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade;
- II – a integração curricular na educação infantil;
- III – a promoção da *melhoria da qualidade social na educação básica e, consequentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*;
- IV – a ressignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;
- V – a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;
- VI – a integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- VII – o incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;

VIII – o fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias (SÃO PAULO, 2013, grifo nosso).

Do excerto acima destacamos que, dentre outros fatores, o programa tinha como finalidade a melhoria da qualidade social da educação, mensurada a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ainda, destacamos do decreto o artigo que discorre sobre a promoção da melhoria da qualidade social da educação (Art. 4º, § 3º) e aquele que definiu a duração do ensino fundamental em nove anos, reorganizado em três ciclos de aprendizagem e rompendo com o regime de Progressão Continuada. Conforme exposto, a organização em três ciclos era uma das propostas das outras gestões petistas, mesmo não sendo implementada na gestão da Marta Suplicy (2001). Para a melhoria da qualidade social da educação, também afirma-se que a formação do educador deveria ser realizada de maneira sistemática nas unidades educacionais e com as diretorias regionais de ensino (DRE) (Art. 4º, § 7º), além das parcerias, por exemplo, nos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – São Paulo (UAB-SP).

De todo modo, o discurso político nessa gestão, apesar de se orientar pelos mesmos eixos, aparece com outros contornos. Exemplo disso é a referência ao educando em sua forma genérica (não mais de classe) e a definição da função da escola como trabalho pela melhoria da aprendizagem:

A premissa maior de todas as ações da Rede Municipal de Ensino, seja no âmbito das Unidades Educacionais, das Diretorias Regionais de Educação ou da Secretaria Municipal de Educação, *é trabalhar para a melhoria da aprendizagem dos educandos. É para o educando – criança, jovem e adulto – e sua aprendizagem* que todos os esforços estão voltados e em função desse propósito é que se organizam o movimento de reorientação curricular, as práticas docentes, as propostas de gestão e as iniciativas de formação de educadores (SÃO PAULO, 2014a, p. 10, grifo nosso).

Nesse eixo de nossa pesquisa, a intenção foi verificar como os governos petistas, em diferentes contextos, inseriram e recuperaram os princípios de uma *Escola Pública Popular*. Nesse processo, têm destaque as modificações nas concepções de escola, professor e aluno, conforme exposto no Quadro IV.

Quadro IV - Sínteses: concepções de escola, professor e aluno nas gestões petista na SMESP

Gestões	Escola	Professor	Aluno
Luiza Erundina 1989-1993	A escola como centro irradiador de cultura e de organização política das classes populares. Função da escola é formação do sujeito social, sujeito de sua própria história; sujeito da transformação social.	Trabalha em prol do sujeito social; da emancipação do povo, para isso, resgata a identidade do educando e reconhece os interesses populares.	Povo, popular; filho do trabalhador.
Marta Suplicy 2001-2005	Em função de tornar o aluno sujeito de seu processo, e capaz de conhecer o mundo e escolher o seu lugar nele.	Trabalha em prol das necessidades do educando, para isso promove síntese das necessidades do aluno e do conhecimento de todos os campos.	Educando; maioria.
Fernando Haddad 2013-2017	Escola espaço de aprendizagem; Em função de melhorar a aprendizagem do aluno	Trabalha em prol da aprendizagem do educando.	Educando (criança; jovem e adulto).

Claro é que no Quadro IV, tem-se algumas ideias dispersas nos programas políticos e documentos institucionais; de todo modo, parece haver uma acomodação no discurso “progressista”: da escola como centro de cultura e organização política das classes populares, para a escola como espaço da aprendizagem do educando. Em consonância com os movimentos mais gerais das políticas educacionais do país, em especial com a política nacional de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem parece assumir o campo do concebido naquilo que se refere à função da escola, e aos papéis do professor e do aluno – algo que é revelado nas entrevistas, como será visto no Capítulo 4.

Sobre defender a proposta curricular em ciclos sob o viés crítico, Aguiar (2016) ressalta a concordância nos estudos (AGUIAR, 2005, 2011; COSTA, 2004; KRUG, 2006) sobre os problemas advindos das alternâncias na política educacional a cada mudança de gestão, fato que “tem inviabilizado a continuidade das propostas de políticas públicas compromissadas com a democratização do ensino e com qualidade social da educação para as camadas populares” (AGUIAR, 2016, p. 118).

De todo modo, aqui, destacamos a estreita relação desses projetos educacionais com a política nacional de avaliação de aprendizagem: os deslocamentos discursivos que conferem

centralidade aos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula pelo professor e que parecem consolidar a aprendizagem (de tais conteúdos) como a substância do direito à educação.

É interessante notar ainda que cada uma dessas gestões se localiza num momento-chave da relação Estado-povo: a euforia democrática do final dos 1980; a crise intensa e as respostas ao neoliberalismo de início dos anos 2000 e o presente tão marcado pela crise de todas as institucionalidades políticas criadas na Nova República. Cada um desses contextos se desdobra em diferentes experiências cotidianas e o intuito de nossa pesquisa foi identificá-las e compreender de que maneira estas temporalidades se misturam no cotidiano escolar hoje.

Tendo realizado nossa pesquisa no contexto da gestão de Fernando Haddad, por meio das entrevistas e das inserções no campo percebemos as dificuldades da escola em romper com a organização do ensino seriado e com as “heranças” da progressão continuada, política voltada à regularização do fluxo escolar – objetivo democratizante, portanto – e que acaba por institucionalizar mecanismos de legitimação da exclusão educacional, sobretudo às crianças das camadas populares e à despeito de sua presença física no espaço escolar.

PARTE III: COTIDIANO

CAPÍTULO 3: A produção de sentidos na fronteira: os sujeitos da pesquisa

*“Eu me sinto como um salmão
nadando contra a correnteza”
(Ingrid)*

A escola que selecionamos para a realização da pesquisa está em uma região de fácil acesso, fato levado em conta na permanência de professores na unidade. No que se refere ao ensino fundamental II, até o início de 2017, o quadro de funcionários era composto por professores, em sua maioria mulheres brancas, residentes nos bairros valorizados próximos à escola, com muito tempo de carreira e vários anos de trabalho na mesma unidade escolar. Muitas estavam em processo de aposentadoria, prevista ainda para 2017, situação que apontava para a modificação do quadro docente nos anos decorrentes.

Na época da pesquisa, a escola enfrentava uma crise provocada por um conjunto de fatores de natureza administrativa e pedagógica, cuja repercussão (até mesmo na mídia) teve impacto direto em sua identidade. Esses problemas tornaram-se mais agudos nos quatro anos anteriores à realização da pesquisa, levando à mudança de membros da equipe técnica (coordenadores e direção), remoção de professores e perdas sucessivas de alunos. Tudo isso consolidou uma imagem estigmatizada da escola, que num primeiro momento parecia ininteligível à medida que não respondia, ao menos no campo das representações, ao contexto sócio espacial em que a unidade escolar está localizada³³. No entanto, tal situação dialoga com a realidade de muitas instituições educativas distribuídas pelo território da cidade de São Paulo.

Por meio de algumas inserções no cotidiano escolar desprende-se – de um discurso, quase unânime dos sujeitos ali inseridos – a imagem da escola como fronteira, naquilo que se refere aos desencontros nas relações sociais ali estabelecidas, e o consequente desafio de conferir sentido a essas relações e, claro, ao próprio trabalho. Vale lembrar que, de acordo com nossa fundamentação teórica, a “cotidianização da vida no mundo moderno é essencialmente a inauguração de um modo de vida demarcado e mediado pela falta de sentido da maior parte dos atos cotidianos” (MARTINS, 1996 a, p.34). Tal posicionamento frente ao vivido se tornava

³³ Aqui, contexto sócio espacial é entendido tanto como espaço físico quanto socioeconômico e cultural, contemplando estrutura, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos, e a relação entre os sujeitos. Outros estudos avaliam como a estrutura de oportunidades do entorno social da escola e família, tem influência no desempenho escolar dos alunos (ALMEIDA; BETINA, 2015). Essa questão será novamente abordada no Capítulo 4.

explícito quando expostas as percepções das professoras – discursivamente responsabilizadas em garantir a melhoria da aprendizagem – a respeito da função exercida no cotidiano escolar.

Talvez a situação de crise enfrentada explique parcialmente as percepções das entrevistadas. No entanto, esse mal-estar e essa nomeação que aponta para o reconhecimento de que a instituição se encontrava em situação conflitiva, que naquele momento não se sabia se transitória ou não, nos pareceu um momento oportuno para o reconhecimento de questões mais estruturais e, nesse sentido, a crise não é suficiente como explicação total para os nossos achados.

Assim, ao longo do capítulo, pretendemos apontar os desencontros entre o “concebido” e o “vivido” a partir do discurso de sete professoras em um contexto educacional por elas considerado adverso. Isso porque entendemos que, para além do campo das lamentações, algo de fato estava sendo dito: por meio de suas percepções, esse corpo docente não observava – em meio aos conflitos ali percebidos – uma saída coletiva possível que permitisse recobrar a função que, em seu entendimento, seria a da escola, qual seja, “levar os alunos à aprendizagem”. Ao contrário, o campo de outros possíveis parecia bloqueado, sem que fosse possível ultrapassar as queixas como *“eles não querem mais aprender”*; *“eles não estão nem aí”*; e a única função percebida como operante era a de *“manter os alunos na sala de aula”*.

Assim, o texto a seguir está organizado no sentido de (i) identificar os principais conflitos no discurso das professoras, que fundamentam as dificuldades de conferir sentido ao vivido; (ii) retomar as trajetórias de modo a mapear as posições sociais que imprimem tais sentidos ao vivido; (iii) revisitar os sentidos de modo a identificar a relação com os lugares de enunciação, uma vez que compreendemos que as representações dos sujeitos se formam no entrecruzar das trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social e historicamente situado. E, também, por entender que o modo de ver a fronteira “é produto de observações feitas em desiguais lugares sociais” (MARTINS, 1997, p. 156).

3.1 Representações sobre a escola

Conforme referido, a escola está localizada em uma região valorizada, que ainda passou por um processo de revalorização imobiliária. No entanto, devido à configuração do bairro e sua proximidade com uma favela, os mais variados problemas sociais não deixam de atravessar suas dinâmicas cotidianas.

No momento da pesquisa, grande parte dos alunos era proveniente de uma situação econômica e social desfavorável; muitos deles moradores de favelas e conjuntos habitacionais

próximos à escola. Para além da questão das escolhas de classe, um dos motivos desse quadro homogêneo ter se estabelecido é que muitos alunos haviam abandonado a instituição devido a uma sucessão de eventos, com expressivas e frequentes manifestações de violência. Essas ocorrências acarretaram (mesmo que tardiamente) várias intervenções administrativas e sucessivas mudanças de gestão, que dificultaram ainda mais a construção de um projeto educacional para aquele contexto. Da perspectiva docente, a explicação para a homogeneização do público atendido, então, estava que permaneceram na escola aqueles alunos desprovidos de outras opções, seja em decorrência de sua condição econômica, ou por sua situação familiar.

Adiantamos que o padrão de segregação espacial em São Paulo, expresso no bairro, delimita lugares dos encontros sociais, onde as fronteiras de classe só são cruzadas em casos específicos. A presença dessas crianças e jovens na escola e a sua circulação pelas ruas do bairro mobiliza representações que traz as marcas da segmentação do social que organiza a percepção e compreensão do mundo.

Nessa escola, os anos anteriores ao momento em que a pesquisa foi feita revelaram os limites de um projeto educacional nas práticas cotidianas. Essa conjuntura provocou impactos sobre os sentidos atribuídos ao trabalho pelas pessoas ali presentes. Por meio das entrevistas, nota-se o desafio de conferir sentido às relações sociais ali estabelecidas, e claro, ao próprio trabalho. Isso se torna explícito quando observadas as percepções das professoras a respeito da função exercida no cotidiano escolar – se do ponto de vista dos discursos e das políticas, são as responsáveis por garantir o direito à aprendizagem, na prática experimentavam uma situação em que sua função se resumia a manter os estudantes quietos, dentro das salas de aula.

Para Gabriela, sua função na escola era “(...) *desgastante, cansativa: eu tenho que cuidar desse aluno e não transmitir nem conhecimento, nem valores, nem aquilo que eu acho que seria minha função de ensinar (como você vai atrás, como você pesquisa), acho que isso não está acontecendo mais*”. A professora complementa que, ao longo da sua carreira, percebe: “(...) *uma mudança no aprender, no querer aprender dos alunos: eles não querem mais*”.

Para Sandra, sua função na escola era “(...) *cumprir horário, cumprir é, acho que principalmente o horário (...) É! Nossa que terror! Me dá vontade de chorar, mas é isso, cumprir horário, cumprir planejamento, cumprir as formalidades*”.

Segundo Ana “(...) *por estar no meio do turbilhão da escola, então a gente faz de tudo um pouco(...) a gente é meio: mãe, pai, psicóloga, de tudo um pouco*”.

No caso de Helena “(...) *não sei, acho que em qualquer escola, se você prender os alunos que nem gado tudo dentro da sala e fechar, está tudo certo, e você pode dançar ‘Can*

Can' em cima da mesa que eles (alunos) não vão querer saber, não é? Eu acho que é isso!'". Sendo assim, sobre a função da escola, a professora diz que: *"(...) então, eu não sei qual a finalidade!"*. Helena ainda complementa seu ponto de vista com indignação *"(...) agora mesmo, nós fizemos uma reclassificação, porque tem aluno com 17 anos que está no sexto ano, colocamos vários alunos para o nono ano, do sexto para o nono!"*. O processo de reclassificação referido foi em decorrência da distorção idade/ano: *"(...) só por causa da idade, mas não sabe fazer o 'o' com o 'copo', então, como se faz isso? Então, como dizer que isso é aprendizagem?* A professora complementa: *"(...) acho que escola é tudo igual, está indo, está sendo empurrado, na minha concepção é assim, você vai passando o aluno, ele não sabe nada, e você vai passando, e vai empurrando"*.

Maria, na dúvida sobre o que de fato faz na escola, responde que a sua função estaria *"mais para 'guardar' as crianças"* do que para a aprendizagem de fato. Ao se referir a suas atividades no último ano da carreira, explica *"(...)e no fim, eu acho que eu nem estava dando aula, era assim: 'senta'; 'sai de cima do armário!'"*.

Por sua vez, ao se deparar com o vivido, Ingrid diz estar perdida sobre sua real função no contexto escolar e não consegue identificar outras possibilidades, *"(...) eu mesma não consigo chegar a essa resposta"*. Nessa percepção, destaca-se o conflito entre o concebido e o vivido: *"(...) então, nosso papel na escola é um papel que realmente precisa de muita pesquisa!"*, a professora complementa, *"(...) se você chegar a alguma conclusão no seu trabalho, 'olha, eu cheguei a uma definição que é mais ou menos o seu papel', aí você me conta para ver se eu acho uma luz no fim do meu túnel, porque eu mesma não consigo chegar a essa resposta"*. Frente a isso, Ingrid compara com seu emprego anterior: *"(...) por exemplo, eu trabalhava no avião, o 'galley' que é a cozinha do avião, tem umas dez pessoas trabalhando num espaço menor do que essa mesa, e funciona, porque você sabe exatamente qual é o seu papel. Como 'galer' eu sabia exatamente o que eu tinha que fazer, aqui eu não sei, não sei de fato!"*. Da sua perspectiva, a não execução da sua função na escola – diferente do seu outro trabalho, no qual as suas atribuições eram muito delimitadas e proporcionavam regularidade e, consequentemente, segurança psíquica –, favorecem o estado permanente de frustração com o trabalho. O fato de ficar tanto tempo por dia na escola resulta numa sensação de vazio e de inutilidade, *"(...) o dia-a-dia na escola, faz eu me sentir um lixo, às vezes eu chego no final do dia com o sentimento que eu não fiz absolutamente nada"*. O discurso da professora é sintomático, fundamenta-se em uma grande frustração com as poucas brechas para a construção de outro quadro possível. Nesse caso, evidencia-se a relação trabalho/frustração/ansiedade. Tal

transtorno parece estar diretamente relacionado ao enfrentamento entre suas concepções e o vivido, principalmente naquilo que se refere à qual seria sua função no contexto escolar; ela diz: *“não vejo de outro jeito”*. Assim, neste caso, consubstancia-se a insatisfação com o trabalho *“(...) enquanto eu sou assim, só espectadora da coisa “agora você vai lá, agora você vem aqui” e eu fico só indo e não vejo nada funcionar, não dá para ter satisfação numa área dessa, não é possível, só para tampar buraco, só para ser carcereira”*.

Em todos os relatos expostos se apresenta a contradição entre o concebido e o vivido: todas as professoras percebiam em seu trabalho cotidiano uma espécie de desvio de função; apesar de terem sido contratadas, dentre outras funções, para estabelecer “relações de ensino-aprendizagem”³⁴, entendiam que executavam uma série de outros papéis na instituição, nenhum deles ligados necessariamente à educação escolar.

O trecho a seguir sintetiza, em nosso ponto de vista, o discurso docente sobre as práticas cotidianas na instituição em apreço, no qual se percebe a contradição entre o concebido e o vivido; de acordo com Ingrid: *“(...) meu objetivo principal é ensinar, entendeu? Qualquer coisa, mas é ensinar!”*. E a professora complementa *“(...) às vezes, você passa o dia inteiro dentro da escola e você não viu um momento que você ensinou alguma coisa, nem que seja daquele ensino formal, “ç” ou “ss”, e isso aí é o que menos importa, em matéria de escola pública, pelo menos”*. Frente a essa vivência cotidiana, Ingrid aponta que: *“(...) no fim do dia, você diz: o que eu fiz, além: de abre o caderno, coloca essa mesa no lugar, volta aqui, guarda o celular, larga ele, para de falar que eu estou falando”*.

Conforme o exposto, na concepção das professoras o sentido estaria em ensinar, em estabelecer relações de ensino-aprendizagem, em torno das áreas de atuação de cada docente. Porém, de acordo com a impressão de Ingrid (e algo também perceptível nos outros discursos), tal função não é cumprida. Ao contrário, a função que identificam desempenhar está no gerenciamento dos conflitos, de modo a garantir a disciplina necessária à passagem do tempo na sala de aula. Essas percepções noticiam o esvaziamento do sentido do trabalho, o que interfere fortemente no horizonte de perspectiva dos sujeitos, dificultando a identificação de outras formas de intervenção e não apenas dos (inúmeros) limites.

O enfrentamento de diversos obstáculos aparece como muito desgastante e a consequente dificuldade em atingir os resultados esperados faz com que aquelas professoras duvidem da própria competência, assim como desconfiem das responsabilidades e capacidades

³⁴ Conforme edital para ingresso no concurso 2016, uma das dezessete atribuições do cargo docente é “zelar pela aprendizagem e frequência do aluno”.

de seus alunos. Mesmo que procurem explicar os fatores que impedem o trabalho de se efetivar (recursos, carências socioculturais, método, contexto), têm dificuldade em agregar sentidos a suas práticas cotidianas na escola e às relações sociais ali estabelecidas.

Sandra, por exemplo, para explicar os conflitos em torno dessas relações se refere à questão geracional, *“(...) eu tenho idade pra ser avó do aluno, não é que eu ache que isso não cabe, porque eu tenho cultura, tenho conhecimento, eu sei o que eu estou fazendo, mas a realidade dele é muito diferente, muito, eu mesma não tenho mais essa vivência”*.

Já Gabriela explica as dificuldades e as estratégias com pouco êxito da seguinte forma: *“(...) o que a gente tem que fazer? Tem que preparar projetos para que o aluno se interesse por aquela matéria! É difícil! Você vai fazer projeto para tudo? Mas ninguém presta atenção no projeto! Você pode virar de cabeça para baixo que eles não prestam atenção, eles não estão nem aí!”*.

Várias são as pesquisas que procuram entender as limitações impostas ao trabalho do professor, envolvidas na passagem entre o que “se deve fazer” e o que efetivamente “se consegue fazer”, bem como as consequências desse desencontro para os sujeitos.

Codo (1999), por exemplo, ao analisar (com abrangência nacional) a saúde mental e as condições de trabalho entre os trabalhadores da área da educação, aponta que, apesar de certas situações se apresentarem com o que denomina “realidade do trabalho” do professor, “o ensino e o aprendizado dos alunos têm que acontecer”, não apenas pelo motivo do professor ter sido formado e contratado para isso, “mas porque o que está colocado em questão na realidade do trabalho na escola é seu saber e seu saber-fazer, sua competência profissional, ou seja aquilo que sustenta sua identidade, seu ser como trabalhador” (CODO, 1999, p. 81). O autor ainda explica que a distância entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” coloca em risco o estabelecimento do vínculo afetivo emocional do professor com aquele contexto, e consequentemente sua identidade e o sentido de seu trabalho.

Vale ressaltar que o que a escola “deve fazer” é ocasião de dissenso, historicamente disputado por pais, alunos, gestores, professores e acadêmicos. No capítulo 2 foi possível perceber como essas representações sobre a função da escola e do professor sofrem interferências do contexto de produção daqueles discursos em nível político. Por meio das entrevistas, identificamos representações daquilo que não deveria ser a função da escola e do professor. Assim, foi possível identificar uma série de desencontros entre o que a “escola deve ser”, mas não é – por uma série de razões, cuja legibilidade é difícil; desse modo, a

responsabilização de alguns sujeitos (professores e alunos) pelo não alcance de tais definições nas relações estabelecidas no cotidiano se revela como possibilidade explicativa.

Nos relatos das professoras percebemos que, para elas, a sua competência profissional está colocada em questão, o que despotencializa sua identidade profissional e o sentido do trabalho cotidiano, e claro, a construção de outras perspectivas em prol das relações ali estabelecidas. Claro é que as professoras construíam explicações sobre os elementos que impedem que o trabalho aconteça: a violência, os poucos recursos, o absenteísmo dos alunos, os problemas familiares dos educandos; mas essas explicações não proporcionam de fato uma saída, apenas indicam, da ótica desses sujeitos, que ali não era possível que “o processo de ensino-aprendizagem” se realize. Localizam o bloqueio, em um nível que escapa à sua governabilidade, e isso tem um efeito que, se não chega a ser paralisante, tampouco impele à alteração de modos de funcionamento que estariam ao alcance da unidade escolar.

Os relatos trazem as marcas do cansaço e da desmotivação no tempo da cotidianidade, Sandra, por exemplo, explica como se sentia depois de um dia de trabalho: “(...) *via de regra eu saio com muita dor de cabeça, extremamente cansada, e dependendo da sala que pega, é bem difícil! Eu estou dizendo que é uma coisa que está me fazendo mal, mal porque eu preparo, eu quero fazer, e simplesmente não acontece! (...) tem sido bem difícil!*”. Gabriela, já prestes a se aposentar, dizia “(...) *eu já não aguento mais, estou muito cansada*”. Ingrid destaca como os embates cotidianos em torno daquilo que acredita ser a sua função resultam no seu desgaste físico e emocional: “(...) *eu já estou cansada, não completei cinco anos e já estou exausta, você imagina a pessoa que fica trinta anos, querendo trabalhar bem? Você fica louco, fica psico*”.

Nesse caso, foi fundamental compreender quem eram aquelas professoras que não percebiam sentido no seu trabalho cotidiano, de quais posições sociais produziam os seus discursos. Na sequência, iremos traçar a trajetória das professoras, buscando compreender a quais estratos sociais pertencem, seu percurso formativo (as possibilidades, bem como os limites) e os motivos que as levaram a ingressar na carreira do magistério.

3.2 A escola como fronteira e passagem

Neste capítulo, a importância de recuperar a trajetória das professoras se sustenta na premissa de que as posições sociais estruturam as categorias e percepções que são mobilizadas no trabalho de conferir sentidos ao vivido.

Da análise das entrevistas, destacam-se algumas semelhanças nas trajetórias dessas mulheres: a história de migração recente; a trajetória como estudantes de escola pública; a realização de licenciaturas em instituições privadas; a mobilidade social ascendente em relação à família de origem (mesmo com limites); o exercício do magistério como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho (que registra a histórica marca de gênero na profissão); a identificação como brancas (com exceção de Ana); a moradia em bairros valorizados, próximos à escola³⁵; a valorização da estabilidade funcional; e o esforço de oferecer aos filhos uma escolarização em instituições privadas, sempre que economicamente possível.

Assim, em alguma medida, as trajetórias dessas mulheres registram os possíveis abertos por meio da escolarização em instituições da rede de ensino pública, trazendo as marcas de uma temporalidade em que as políticas de democratização de acesso surtiram alguns efeitos: essas mulheres conseguiram, por meio da escolarização, ultrapassar as condições da sua origem familiar, encontrando posições assalariadas, formais e estáveis. Por isso entendemos que a escola, nessas trajetórias, funciona como operadora de passagens pelas fronteiras impostas pelo gênero, classe e mercado de trabalho. Ao que parece, suas percepções dialogam com aquele tempo marcado pelas promessas da escolarização e produzem sofrimentos quando hoje, como professoras, se dão conta de que tais promessas não podem mais ser cumpridas via escola pública.

Tendo em vista essas semelhanças, ao longo da seção, procuramos destacar o que essas trajetórias nos dizem sobre a relação desses sujeitos com a escola: em seu processo de escolarização (fronteiras de classe); na escolha profissional (fronteiras de gênero); nas escolhas para os filhos (fronteiras de classe e geração) e em seu trabalho (fronteiras de classe e gênero).

Para melhor situar o leitor, iniciamos pela apresentação sintética das trajetórias das professoras entrevistadas. E, na sequência, desenvolvemos a análise desses percursos, tentando identificar o que tem de reveladores sobre a posição a partir da qual essas professoras pensam e entendem a função da escola, seu papel na instituição, bem como avaliam os limites e os possíveis.

³⁵ Vale destacar que nesse distrito da cidade apenas 1 a 19 % da população residente se considera preta e parda (Nossa São Paulo, 2017). Nesse estudo, os dados são organizados em faixas que variam de 1 a 19%; 20 a 39.9%; 40% a 49.9% e mais de 50% da população residente.

Helena

Helena, autodeclarada branca, no momento da entrevista tinha 70 anos, dos quais atuou 28 anos como professora – 18 anos na prefeitura e oito anos na escola selecionada. Nasceu em Catanduva, interior de São Paulo. Seus pais, descendentes de italianos, trabalhavam na catação de café: a mãe conseguiu concluir o ensino primário, mas o pai não. Estudou sempre em escolas da rede estadual, desde o início da escolarização. Mudou para São Paulo aos onze anos de idade, em razão do adoecimento do pai (que acabou falecendo). Para sustentar a família, a mãe foi trabalhar como faxineira. Por todas essas dificuldades, Helena começou a trabalhar bem nova. Casou-se aos 27 anos e se mudou para o interior, onde fez o curso de secretariado enquanto o marido se graduava em Direito. Após muitos anos trabalhando como secretária decidiu fazer licenciatura em História, e aos 40 anos prestou concurso público e ingressou na rede estadual de ensino; dez anos depois, ingressou também na rede municipal. Suas duas filhas estudaram em escolas particulares ao longo de toda a trajetória escolar, fizeram curso superior e exerciam trabalhos vinculados a essas formações. No momento da entrevista, Helena cumpria a Jornada Especial Integral de formação-JEIF³⁶ e já poderia ter se aposentado, mas aguardava as últimas evoluções na carreira para composição salarial.

Maria

Maria, autodeclarada branca, no momento da entrevista tinha 65 anos, dos quais 22 anos de magistério na rede municipal e 10 anos na escola em apreço. Nascida em Maringá, de pais imigrantes; viveram em uma comunidade japonesa no interior do estado. Seus pais não terminaram de cursar o ensino primário: trabalharam e viveram em zona rural durante muitos anos. Antes de ir à escola, Maria só falava japonês. Estudou até o terceiro ano do ensino primário em escola rural. Depois aos nove anos, mudou para a casa de familiares em Maringá para continuar os estudos. Nesta cidade, fez a escola de admissão; na sequência, o ginásio e um curso técnico de contabilidade. Começou a trabalhar aos 16 anos. Por falta de oportunidades na sua cidade, ingressou em uma faculdade privada, em um município vizinho, cujos campos de

³⁶ De acordo com Sinpeem, na rede paulistana os professores estão submetidos a diversos tipos de jornada de trabalho JB.30 – Jornada Básica de 30 horas de trabalho (JB.30); Jornada Básica do Docente (JBD.30); Jornada Básica do Professor (JB.20) Jornada Especial Integral de Formação (JEIF.40). Esta última, composta por 25h/aula e 15 h/adicionais semanais (11 na escola e 4 em local de livre escolha), totalizando 240 h/aula mensais. Foi instituída pela Lei nº14.660/07 que reestruturou o plano de carreira. O professor pode solicitar anualmente ingresso na JEIF, desde que esteja em regência de classe ou aulas. Somente a JEIF tem 1/3 de horas para atividades extraclasse, conforme prevê a Lei do Piso, já que é a única que tem 406 horas-aula semanais (ver Anexo D). Para mais informações sobre a carreira do professor municipal ver Arelaro et al (2014).

formação eram limitados, por isso, optou pelo curso de licenciatura em matemática. Graduou-se concomitante ao trabalho que realizava como secretária. Logo após, casou-se e migrou para São Paulo, onde teve duas filhas, e, razão pela qual se afastou do mercado de trabalho por dez anos. Seu marido, nesse período, sustentava a família como profissional gráfico. Por motivos financeiros, suas filhas realizaram parte da escolarização em escola pública; ambas fizeram ensino Superior e trabalham na área de formação. Maria começou a lecionar quando da tentativa de se reinserir no mercado de trabalho, inicialmente na rede estadual com vínculo precário. Em 1995, ingressou na rede municipal, na qual trabalhou por muitos anos em diferentes escolas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), até o momento em que as turmas, na escola em que estava, foram encerradas e ela teve que assumir aulas no ensino regular. Após um ano de trabalho com essas novas turmas, resolveu pedir a aposentadoria parcial.

Sandra

Sandra, autodeclarada branca, no momento da entrevista tinha 60 anos, dos quais atuou 27 anos no magistério, 11 anos na rede municipal e sete anos na escola selecionada. Nasceu em Indaiatuba, interior de São Paulo. Seu pai não tinha o ensino primário completo, e trabalhava como marceneiro; já sua mãe concluiu o ginásio. Na primeira infância, a mãe se dedicava aos trabalhos domésticos, porém, em decorrência da aposentadoria precoce do marido, começou a costurar “para fora”, para complementar a renda familiar. Nos seus primeiros anos de escolarização, Sandra frequentou colégio de freiras, mas, ainda no ensino primário ingressou em uma escola pública, finalizando seus estudos nessa rede. Na sequência, sua família passou a viver na cidade de São Bernardo do Campo e Sandra conseguiu ingressar num curso técnico de secretariado, formação que permitiu sua inserção na área administrativa no setor de uma faculdade pública. Já inserida no mercado de trabalho, decidiu pelo curso de Letras em uma instituição privada da sua cidade. No momento em que terminou a faculdade prestou concurso para ser professora da rede estadual e, mesmo tendo êxito, optou por permanecer no seu emprego, onde tinha a possibilidade de evolução na carreira e melhor remuneração. Nesse emprego, permaneceu por quase vinte anos, mas no final da década de 1980, acabou sendo demitida em razão de um grande processo de demissão coletiva – conforme relatou, a área em que trabalhava foi praticamente extinta. Nesse caso, teve que realizar atividades como autônoma. Em 1989, como era licenciada em Letras, surgiu a possibilidade de trabalhar como

professora Ocupante de Função Atividade (OFA)³⁷ em uma escola da rede estadual próxima à sua residência, em “turmas que ninguém queria”, onde progressivamente sua carga horária foi ampliada. Entre 1989-2005, desenvolveu diferentes projetos naquela rede e por três anos trabalhou como professora na então Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), hoje Fundação Casa. Em 2005, assumiu o cargo de professora de Língua Portuguesa na rede municipal e após a finalização desse mesmo ano letivo, deixou de trabalhar na rede estadual em razão da carga horária ser “excessiva”. A professora é casada e seu companheiro também é professor, mas na rede estadual; eles têm duas filhas que iniciaram a escolarização em escolas particulares, mas, por motivos financeiros, continuaram os estudos na rede estadual. Na faculdade, uma das filhas conseguiu bolsa pelo ProUni³⁸, formou-se em administração e atuava na área; a outra não tinha finalizado a graduação e realizava trabalhos esporádicos. No momento da entrevista, Sandra cumpria a jornada JEIF e ainda não podia se aposentar do cargo de professora, em razão do tempo de serviço na rede municipal não ser suficiente, mas cogitava solicitar uma aposentadoria parcial devido ao cansaço.

Gabriela

Gabriela, autodeclarada branca, no momento da entrevista tinha 53 anos, dos quais atuou 31 anos no magistério, sendo 24 anos na rede municipal e 19 na escola em apreço. Nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, e sua família migrou para a cidade de São Paulo quando ela ainda era uma criança de colo. Seu pai era engenheiro e sua mãe, com ensino técnico em contabilidade, exerceu a profissão de corretora de imóveis por um tempo. Por opção de sua família, Gabriela realizou toda a escolarização em escolas da rede particular. Ao finalizar o curso ginásial ingressou, em 1982, numa faculdade privada de renome obtendo os títulos de bacharel e licenciatura em Geografia. Já no segundo ano da graduação começou a lecionar em uma escola da rede particular e, ao finalizar a faculdade, passou a trabalhar com vínculo precário no ensino público estadual. Logo após se casar, em 1992, assumiu o cargo de professora de geografia na rede de ensino municipal de São Paulo. Permaneceu com jornada em três escolas (nas redes particular, estadual e municipal) até 1993, quando devido ao nascimento de sua segunda filha, desistiu de lecionar na escola estadual e também reduziu a jornada na rede municipal. Até 2017, trabalhava na rede particular (sempre na mesma escola) e na rede

³⁷ Designação da época que significa ocupante de função-atividade, vínculo de contrato na rede estadual de ensino.

³⁸ Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

municipal. Em nenhum momento da sua carreira se afastou da sala de aula para exercer outra função na educação e mesmo com muito estresse, relata que nunca pensou em sair do magistério, algo possível depois de ter realizado uma segunda graduação em Economia. As únicas licenças foram em decorrência do nascimento dos seus filhos. Está casada há vinte e cinco anos com um analista de sistemas, com quem têm três filhos: uma delas estudava engenharia numa universidade pública e, naquele momento, desenvolvia pesquisa na Europa; o outro filho cursava economia numa faculdade privada, e a mais nova terminava o ensino médio no colégio particular em que Gabriela trabalhava. Nenhum dos seus filhos estudou em instituições públicas, a não ser no ensino superior. No período da entrevista, Gabriela cumpria a jornada de trabalho JEIF, mas já poderia ter se aposentado por tempo de serviço e por idade, mas aguardava a última evolução na carreira na rede municipal.

Amanda

Amanda, autodeclarada branca, no momento da entrevista tinha 52 anos, dos quais 33 anos são dedicados ao trabalho na educação, sendo 11 anos na rede municipal e cinco na escola selecionada. Nasceu em Itaúna (Minas Gerais). Seus pais não chegaram a concluir o ensino primário, fizeram escola rural; a mãe realizava poucos trabalhos para fora e o pai trabalhava no comércio. Quando tinha seis anos, a família se mudou para Belo Horizonte, onde Amanda fez a pré-escola. No ano seguinte migraram novamente, agora para São Paulo. Nessa localidade, iniciou o ensino primário em escola pública, permanecendo nessa rede até o fim do ginásio. Ao término dessa etapa ingressou na faculdade de Artes Plásticas e pelo fato da instituição ser privada, sem o amparo dos pais, teve que se inserir no mercado de trabalho, passando a desenvolver projetos de arte e música com crianças na educação infantil. Casou-se ainda muito jovem; seu cônjuge era engenheiro e eles tiveram dois filhos que realizaram toda a escolarização em escolas particulares. Ao longo de sua carreira no magistério, trabalhou muitos anos em diferentes escolas da rede particular. Porém, com o falecimento do marido, precisou ampliar sua jornada para sustentar a família. Em 2005, assumiu o primeiro cargo na rede municipal como professora adjunta de Artes; nesse mesmo ano, ingressou na segunda graduação, no sonhado curso de Artes Cênicas numa faculdade pública. Em 2010, em razão de necessidades financeiras para ajudar os filhos com os custos da faculdade, assumiu um segundo cargo de professora de artes na rede municipal, além das aulas que já lecionava em uma instituição de ensino superior. No último ano da segunda graduação, foi aprovada na pós-graduação em nível de mestrado, na mesma área, concluído em 2012. A opção de conciliar trabalho e estudos estava

relacionada ao trabalho realizado no ensino superior. No momento da entrevista, desenvolvia uma pesquisa em nível de doutorado, o que a motivou a se aposentar do primeiro cargo de professora de Artes na rede e a abrir mão das aulas na faculdade em que lecionava, já que os filhos estavam estabilizados no mercado de trabalho. Na época da entrevista, Amanda tinha apenas um cargo, na instituição em que trabalhava há cinco anos, e estava em Jornada Básica Docente (JBD): das vinte e cinco aulas apenas seis aulas eram atribuídas a ela, e o restante das aulas eram horas-aulas de complementação de jornada (CJ); na prática, isso significa que ela ficava disponível neste tempo para substituir professores ausentes.

Ingrid

Ingrid, autodeclarada branca, no momento da entrevista tinha 45 anos, e estava há seis anos no magistério, sendo que cinco deles na rede municipal. Nasceu no Rio de Janeiro e realizou todo o percurso da Educação Básica em escola pública. Seu pai, com ensino superior completo, exercia a medicina, e sua mãe, com ensino fundamental completo, após a separação, seguiu carreira como funcionária pública. No ensino médio, Ingrid optou por fazer o curso técnico em telecomunicações e, na sequência, fez outro em eletrônica digital. Trabalhou durante um período nessa área, surgindo nesse meio tempo a possibilidade de ser comissária de bordo de uma companhia aérea internacional, onde permaneceu por quinze anos. Essa experiência lhe possibilitou conhecer muitos lugares do mundo devido às exigências desse tipo de trabalho; sua base se reveza entre Tóquio, Nova Iorque e Brasil. Após o nascimento do segundo filho, já residindo em São Paulo, decidiu deixar a aviação. Para facilitar sua reinserção no mercado de trabalho, decidiu ingressar no ensino superior optando pelo curso de licenciatura em Letras para validar o seu inglês e se habilitar para concursos públicos. Ingressou no magistério em 2010. Trabalhou em duas escolas bilíngues: no ano seguinte, assumiu de uma vez dois cargos na rede municipal, um de inglês e outro de português. No momento da entrevista, lecionava há quatro anos na mesma escola, onde tinha dois cargos, o de Português (JBD), exclusivamente no ensino fundamental II, e o de Inglês (JEIF), com aulas também no fundamental I. Isso significava o cumprimento de mais de 50 horas semanais na escola. Não pretendia se exonerar, embora cogitasse exercer alguma outra função na escola. Seu marido trabalhava na área de gestão de eventos e seus dois filhos, ainda pequenos, estudavam desde o início da escolarização em escola particular.

Ana

Ana, autodeclarada parda, no momento das entrevistas tinha 46 anos, dos quais 23 anos atuou no magistério, sendo oito anos na rede municipal, e sete anos na escola em apreço. Nasceu em Santos. Seus pais completaram o ginásio: sua mãe exercia alguns trabalhos informais e seu pai (migrante) fez carreira na Petrobrás. Ao longo da sua infância e juventude, estudou em escola pública. Na sequência ingressou na faculdade de Educação Artística e não precisou trabalhar durante parte do curso, em razão de ter ajuda financeira dos pais. Começou a trabalhar como professora eventual, em 1993, na rede estadual. Alguns anos depois desistiu, e só retornou para a mesma rede no ano 2000. Em 2008, assumiu o cargo de professora de artes na rede municipal. No início de 2016, decidiu deixar de lecionar na rede estadual e ampliar suas horas de trabalho na escola da rede municipal, em razão da hora-aula ser melhor remunerada. Não se casou e não teve filhos. No momento da entrevista, cumpria a jornada JEIF, lecionando do primeiro ao nono ano, com algumas horas de projeto no contra turno. Não tinha a intenção de exonerar e nem de sair da sala de aula para exercer outra função.

3.2.1 Fronteiras de classe e gênero – escola como passagem

“(...) tinha um outro portão na minha vida que não tem na deles”
(Ingrid)

Como podemos notar, a partir dessas breves apresentações, as trajetórias dessas professoras nos apresentam muitos elementos em comum: os percursos nos falam de processos de mobilidade ascendente, no qual a escolarização desempenha papel estratégico. Todas elas têm origem social em famílias que parecem ter aproveitado as oportunidades de ascensão pela combinação da migração e aposta na escolarização dos filhos, de modo que a sua chegada ao ensino superior e a um trabalho estável, protegido do ponto de vista trabalhista e previdenciário, lhes permite projetos e modos de vida para sustentar a mobilidade alcançada – o que se expressa concretamente na escolha por manter os filhos longe da escola pública.

Todas as mulheres entrevistadas têm origem em famílias migrantes, tendo nascido em diferentes cidades, Gabriela (Belo Horizonte); Helena (Catanduva); Maria (Maringá); Sandra (Indanhatuba); Amanda (Itupeva); Ingrid (Rio de Janeiro); Ana (Santos), onde passaram a infância e iniciaram os primeiros anos da escolarização. A maior parte dessas famílias mudou

para São Paulo em busca de uma condição de vida melhor e apenas Ingrid veio mais tarde a essa cidade, já após o casamento.

As professoras são provenientes de famílias de baixa ou média renda: seus pais, majoritariamente, tiveram uma escolarização curta, tendo cursado apenas o primário, principalmente as mães. Somente o pai de Gabriela e o de Ingrid possuem diploma de curso superior, respectivamente em Engenharia e Medicina. Antes da transferência para a cidade de São Paulo, os pais com baixa escolaridade exerciam suas atividades laborais voltadas ao campo. As mães, em sua maioria, tinham suas atividades restritas ao universo doméstico até o momento de necessidade, seja por falecimento do marido, divórcio ou para complementação de renda em épocas de crise econômica. Na carreira de suas filhas, é perceptível o avanço nos anos de estudo e, conseqüentemente, certa mobilidade intergeracional – as classes de origem (dos pais) e de destino (das filhas) são distintas e as atividades laborais antes concentradas no meio rural estavam agora nos centros urbanos. Tal mobilidade se torna mais evidente, principalmente, quando observamos a condição das mães das professoras – restritas às atividades domésticas ou a trabalhos que não exigiam certificação, com algumas exceções – e das filhas cujos diplomas, nestes casos, permitem a inserção num trabalho qualificado que constitui uma identidade profissional e dá acesso a relações salariais protegidas, na condição de funcionárias públicas.

Observa-se uma ruptura em relação a geração anterior, pois o investimento em educação – agora possível com a abertura de escolas que permite a escolarização das camadas médias e populares (SPOSITO, 1984), conforme exposto no Capítulo 2 – propiciou àquelas mulheres romper com as dinâmicas geracionais, socialmente vigentes, como, por exemplo, a baixa escolaridade e a reclusão da mulher nas atividades domésticas em torno da família. A formação para a docência (ou a certificação em cursos técnicos, “tipicamente” femininos como o secretariado) se apresentava como uma porta de acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o investimento em educação rompeu com dinâmicas anteriores e permitiu certa mobilidade social, mesmo que dentro dos limites impostos pela classe de origem e pelo gênero, ou melhor, por uma sociedade historicamente desigual que restringe os acessos e, conforme exposto a seguir, define lugares a serem ocupados pelas mulheres.

De todo modo, essas trajetórias, num contexto de abertura dos possíveis, foram fundamentadas na crença que era possível “chegar em algum lugar” por meio do estudo e do trabalho “digno”, e seus familiares foram referenciais importantes para consolidação dessa perspectiva.

Ingrid que viveu sua infância em territórios que configuravam fronteiras de classe na cidade do Rio de Janeiro, ressalta que “(...) *mesmo estudando em escola pública e morando no pé do morro, a minha visão de mundo era diferente, era possível chegar em algum lugar*”. A professora compara essa situação com a condição de vida de seus alunos: “(...) *embora eu estivesse junto deles (população do morro), eu tinha uma outra visão, mas tinha um outro portão na minha vida que não tem na deles (alunos): meu avô era escritor, meu pai era médico, eu queria aprender aquelas coisas também*”.

Com exceção de Gabriela, todas as professoras estudaram em escolas públicas; ingressando no primário em diferentes contextos: Helena (1954); Maria e Sandra (1964); Amanda e Gabriela (1970), Ingrid e Ana (1978). No entanto, vale observar que, naquela época, as vantagens educacionais sustentavam uma perspectiva/expectativa de mobilidade social para as camadas populares e médias. Essas mulheres frequentaram a escola pública num contexto específico: quando ainda não havia se consolidado a universalização do ensino público e essa rede, por sua seletividade, aparecia como lugar de distinção e qualidade de ensino. Helena, por exemplo, que ingressou na escola em 1954, com auxílio de uma bolsa do governo para custear uniforme e materiais, aponta que no momento de sua escolarização o ensino público “(...) *era bem elitizado, as meninas já te viam como pobre, com uma certa diferença: “Nossa! É pobre!”*”.

As certificações escolares, portanto, eram escassas em um mercado de trabalho em expansão. Conforme visto no Capítulo 2, no Brasil, até 1971 a escolaridade era obrigatória apenas para as quatro primeiras séries (ensino elementar). Só a partir de então, com a Lei nº 5.692, o ensino primário (oito séries) tornou-se obrigatório para todas as crianças. Apenas na década seguinte – no contexto da transição democrática – é que se torna mais intenso o processo de democratização do acesso à escola.

Historicamente, portanto, é recente o aumento do percentual de homens e mulheres com educação primária, secundária e superior. No Brasil, entre 1973-2008, observa-se intensa expansão educacional: em 1973, 58,8% dos homens e 74,2% das mulheres (30 a 64 anos) não tinham completado as quatro primeiras séries do ensino fundamental (RIBEIRO, 2012). Vale lembrar que até os anos 1990, prevaleceu um período caracterizado pela expansão da escolarização e que, apesar do crescimento quantitativo, ainda não se conseguiu oferecer aos setores populares uma escola de boa qualidade. De todo modo, em 2008, aqueles percentuais diminuíam: 15,2% dos homens e 22,5% mulheres (30 a 64 anos) não tinham completado as quatro primeiras séries do ensino fundamental (RIBEIRO, 2012). Nos últimos anos tem-se observado aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens: 14,3% mulheres e

11,6% homens foram classificados com 15 anos ou mais de estudo. Enquanto que 11,4% homens e 10,4% de mulheres foram classificados “sem instrução e menos de 1 ano de estudo” (PNAD, 2015).

Por algum tempo, as certificações foram mecanismos de mobilidade social num contexto em que o mercado de trabalho estava em expansão. Investir no alongamento da escolarização, mesmo em instituições públicas (em cursos primários e secundários), proporcionava acesso ao mercado de trabalho e alguma mobilidade social. Quando da possibilidade de um diploma de ensino superior, ampliavam-se as chances de sucesso na procura de empregos. Assim, se historicamente as vantagens educacionais eram altas – com impactos na mobilidade social – isso se explica devido ao número restrito de pessoas com elevada escolaridade e a oferta de empregos. Estudos indicam que entre 1970-2000, o investimento em educação parece ter sido um dos fatores que favoreceu a diminuição das desigualdades de oportunidades (RIBEIRO, 2012). Nesse período, o Brasil passou por diversas transformações e essa diminuição deve ser compreendida no contexto de rápida industrialização – o país experimentava as consequências de um período de acelerado crescimento econômico – e baixa qualificação da mão de obra disponível, circunstância que implicava em alto retorno para qualificações educacionais de nível médio e superior. Nas décadas seguintes (1980-1990), mesmo com a estagnação econômica, a desigualdade de oportunidades permaneceu diminuindo (ainda que os índices sejam mais substanciais entre 1973 e 1982 (RIBEIRO, 2012)). A crise econômica e os elevados níveis de inflação não impediram a expansão do mercado de trabalho e podem ter favorecido a inserção massiva das mulheres, sendo o magistério um dos campos de atuação (BRUSCHINI, 1998).

Esses quadros só começam a ser revertidos, a partir de 1990, quando se observa aceleração nas taxas de expansão do ensino superior. De acordo com Comin e Barbosa (2011) há dois períodos de maior crescimento: no final dos anos 1990, devido às mudanças no marco regulatório que induziram a expansão de vagas no setor privado de ensino; e, a partir de 2005, sob o efeito combinado de diferentes iniciativas governamentais (abertura de vagas no setor privado – via os programas Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e também, embora em menor escala, no setor público, via o Programa de apoio e planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e programas de ação afirmativa). A estratégia central foi estimular a oferta, porém, por meio de cursos (não convencionais) de baixo custo em instituições privadas. Em números

absolutos o aumento foi de cerca de cinco vezes, passando de 1,9 milhão, em 1982, para mais de 10,3 milhões, em 2009 (COMIN; BARBOSA, 2011, p. 78).

Grande parte das entrevistadas realizaram sua escolarização, formação e ingresso no mercado de trabalho nesse período de transição em direção à democratização dos acessos. Frequentaram o ensino fundamental e o médio na rede pública (em um período no qual o acesso à escola era limitado), logo após ingressaram no ensino superior em instituições privadas, em contextos nos quais as opções economicamente viáveis eram bem restritas, uma vez que a escolha do curso a ser realizado também levava em consideração a capacidade de arcar com os custos da formação. Neste caso, foi essencial a inserção no mercado de trabalho antecipada à formação, em razão da condição econômica das suas famílias. Apenas Helena e Ingrid ingressaram no ensino superior já mais velhas, depois de muitos anos de trabalho em áreas completamente distintas, mas socialmente marcadas pelo gênero: Ingrid foi comissária de bordo e Helena exerceu atividades como cabelereira e secretária. O ingresso tardio tem explicação a partir da tomada de consciência do tempo limite dessas profissões nas quais apostaram e construíram carreira. Assim, ao procurar uma reinserção no mercado de trabalho, decidiram voltar aos estudos, não na condição de *estudantes que trabalham*, mas de *trabalhadores que estudam* na tentativa de migrar para outras profissões (COMIN; BARBOSA, 2011).

A escolha dos cursos superiores não estava, inicialmente, atrelada ao sonho de exercer a docência. Nenhuma das professoras tinha a intenção de seguir carreira no magistério e o ingresso na profissão se deu em razão da formação e a decorrente oportunidade de trabalhar na área, sempre movidas pela necessidade econômica. Vale lembrar a especificidade dessas formações, cujas vagas no mercado de trabalho, para além da docência, são extremamente restritas.

Ao ser questionada se optou pelo curso de Geografia para ser professora, Gabriela respondeu: “(...) não, eu pensava que ia trabalhar no IBGE, até no exército porque diziam que precisavam de geógrafos, geopolíticos. Eu não queria ser professora!”. Já Sandra optou pelo curso de Letras pela motivação em escrever: “(...) na verdade a motivação não era exatamente dar aula, a motivação era escrever”. Amanda afirma que escolheu o curso de Educação Artística porque gostava muito de teatro: “(...) olha, para falar a verdade a preferência que eu tinha mais remota na minha memória era de ser atriz”. Da mesma maneira, Ana optou pelo curso de Educação Artística pela impossibilidade da habilitação em artes cênicas: “(...) não, eu queria fazer artes cênicas, eu queria ser atriz”. Já Ingrid, com uma inserção tardia no magistério, ao ser questionada, afirmou: “(...) não, não só não pensava em ser professora, como

não queria e discuti com meus professores o curso inteiro que eu não ia ser professora”. Maria, em um contexto com poucas opções de curso, afirmou: “(...) naquela época nem pensei, fiz assim, por fazer, não tinha pensando sobre essa possibilidade”. Por fim, Helena dizia que: “(...) nunca! Minha cunhada falava assim “faz uma faculdade, faz um concurso”, eu falava “ah, eu não! Deus me livre ser professora!”.

Apesar dos estudos apontarem para o magistério como uma área de grande incidência feminina, ao menos no campo das representações, os relatos indicam o desprestígio da carreira docente, intensificado no ensino público: nenhuma dessas mulheres projetava exercer o magistério. Por outro lado, os discursos mostram os limites do contexto, da condição de classe e de gênero. Claro é que certas condições direcionaram a formação “escolhida” e indicaram à docência como um caminho possível. Entretanto, os relatos também apontam para as virtualidades presentes no contexto: mulheres com a pretensão de trabalhar no exército, como atriz ou escritora, rompendo de modo mais radical com a condição da geração anterior, à medida que gostariam de assumir profissões artísticas ou intelectuais. Mesmo com os limites impostos (contexto, condições econômicas e gênero), isso já era imaginariamente possível e será efetivamente realizado pelas filhas dessas professoras, cujas formações foram direcionadas para áreas completamente diversas: engenharia, advocacia, odontologia, publicidade, entre outras.

Para seguir analisando as trajetórias, faz-se necessário uma discussão sobre gênero, para compreendermos à docência como um caminho possível para essas mulheres.

3.2.1.1 Fronteiras de gênero

*“- Você é uma educadora!
- Não! Eu sou uma professora!”
(Gabriela)*

Ainda que a composição do conjunto de entrevistadas se deva à disponibilidade e disposição do corpo docente da escola selecionada para a realização da pesquisa (isto é, que comporte algum grau de acaso), de uma perspectiva histórica não é tão casual que as trajetórias aqui apresentadas sejam todas de mulheres. Conforme já referido, grande parte do quadro funcional (e não apenas docente) do ensino fundamental nessa escola era feminino. E essa distribuição não é realidade exclusiva dessa escola: são vários os estudos que apontam para a

“feminização”³⁹ da docência desde o início do século XX⁴⁰. Vale destacar que essas pesquisas afirmam que a abordagem pela composição sexual – ou a simples constatação da maior presença numérica de mulheres na docência – não é suficiente para entender os mecanismos da divisão sexual do trabalho; neste caso, enfatizam o gênero como uma categoria explicativa para a análise dos aspectos da docência, na medida que revela as relações de poder que se exprimem por meio das relações de gênero⁴¹.

Vianna destaca que:

[...] a passagem do sexo ao gênero contou com as pistas oferecidas pelos estudos feministas que procuravam minar as diferenças entre homens e mulheres, recorrendo-se ao gênero para se referir a construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história (VIANNA, 2013, p. 160).

A partir disso, emergem abordagens com o objetivo de problematizar os significados de ser mulher nos diferentes contextos sócio históricos. Nesses estudos, o conceito é “empregado com a preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biologizantes acerca das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (VIANNA, 2001/2002, p. 90), o que significa afirmar que o sexo biológico não define o que é um homem e uma mulher: tais definições são historicamente construídas por normas socioculturais.

Assim, o conceito de “gênero” permite analisar as relações de poder. A predominância feminina no magistério, por exemplo, pode ser explicada por meio da produção cultural das diferenças sexuais entre homens e mulheres, já que define certos lugares para as mulheres no mercado de trabalho, marcados pela associação a características tipicamente femininas.

Yannoulas (2013), por sua vez, salienta a relação entre o acesso massivo de mulheres em determinada profissão e a sua progressiva transformação qualitativa: rebaixamento dos salários, desqualificação e declínio de prestígio social⁴². Além disso, essas profissões acabam

³⁹ Carrilio (2013) explica que o termo “feminização”, apesar dos vários tipos de abordagens, relaciona-se à segregação ocupacional ou setorial por sexo, no que se refere à maneira como homens e mulheres se distribuem entre as diversas ocupações ou setores econômicos de atividade. Os estudos aqui referidos relacionam o termo a segregação e hierarquização das profissões e ocupações a partir das relações de gênero.

⁴⁰ Para esta reflexão, indicamos importantes estudos sobre essa temática: Bruschini; Amado (1988); Carvalho (1999); Bruschini; Sorj (1994); Catani (1997); Lwin (1980); Louro (1989); Pereira (1963); Vianna (1997, 1999, 2000); Bruschini; Hollanda, 1998.

⁴¹ Vianna et al. (2011) destacam que após a Constituição de 1988 as temáticas de gênero e sexualidade ganharam força no debate nacional. Na área de educação, a partir da década de 1990, a produção por esse viés se torna mais intensa, respondendo a um contexto de mobilizações (também internacionais) em favor da promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres. Vianna (2012) destaca a importância do estudo de Scott (1990), fundamento na perspectiva pós-estruturalista, em razão de promover o conceito de gênero enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico.

⁴² Alguns estudos são contrários a essa perspectiva: RESIS (2012, p. 428) “A forte presença feminina na profissão remonta ao período histórico entre 1870 e 1930, quando se inicia a organização do Estado nacional, do sistema de ensino e do estabelecimento de uma identidade nacional. Portanto, é questionável a afirmação de que a presença

sendo entendidas como extensão no espaço público da função privada da reprodução humana. Para a autora, ao se analisar a feminização é necessário questionar os motivos que levaram a esse processo, e os impactos no mercado de trabalho, na profissão e no trabalho doméstico.

Alguns estudos salientam que, em fins do século XIX, as atividades profissionais representavam um risco para as funções sociais da mulher (casamento e a maternidade) e que, ao se feminizarem, algumas profissões “tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância” (LOURO, 1997, p. 454), fato que favoreceu sua legitimação social. Bruschini e Amado (1988) destacam que até 1930, o magistério era a única profissão considerada adequada às mulheres e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher da classe média.

Esse processo se desencadeia com a abertura de Escola Normais, em finais do século XIX, permitindo algumas mulheres prosseguirem seus estudos. De acordo com Louro (1997), o objetivo daquelas escolas era formar mulheres e homens para atender a demanda escolar, porém estes últimos, com a intensificação da urbanização e industrialização, passaram a optar por outras oportunidades de trabalho mais rentáveis, embora tenham permanecido no sistema escolar em cargos de direção e supervisão. Tal processo não foi facilmente aceito, pois “para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças” (LOURO, 1997, p. 450).

Por outro lado, a inserção feminina, inicialmente no ensino primário, foi legitimada por correntes de pensamento que associavam à mulher, por uma questão biológica, a capacidade natural de socializar crianças, e rapidamente se estabeleceu a relação do ensino com o “cuidado das crianças”, imbricada na representação social de que a tarefa de educar correspondia a uma condição feminina. Louro (1997) explica que “se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno era visto como “filho espiritual”. Essa perspectiva prosperou já que a “docência não subverteria a função feminina fundamental, mas a ampliava”. O magistério passou a ser vinculado a certas representações (amor, entrega e doação), ocupação que para ser legítima, carregava as “marcas do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (LOURO, 1997, p. 450). Assim,

majoritária das mulheres no magistério esteja associada ao declínio da origem socioeconômica e cultural dos seus integrantes. A feminização, por si mesma, não pode ser considerada uma garantia de submissão e exploração ou mesmo miserabilização do corpo docente”.

teria sido construída a ideia do magistério como um lugar legítimo a ser ocupado por mulheres, cuja fundamentação estava na vocação feminina para seu exercício.

Com a aceitação da mulher na função/vocação de “educadora de crianças”, o quadro docente do ensino primário, já nas primeiras décadas do século XX, era composto por uma maioria feminina. Tal processo, atrelado a expansão do ensino, sem os devidos investimentos públicos, configurou um quadro de precarização das condições de trabalho que se expressa em rebaixamento salarial e o desprestígio da profissão⁴³. A ideologia da vocação, exposta acima, para Bruschini e Amado (1988), favoreceu o encobrimento das condições concretas em que se dão as relações de trabalho no magistério.

As representações sobre a docência vão se transformando no decorrer do século XX, principalmente com a profissionalização e a consolidação das redes públicas: maior especificação, burocratização e controle sobre o trabalho, atrelada à perda de autonomia profissional – o que alguns autores denominam de “proletarização” (RESIS, 2011).

De todo modo, vale destacar que apesar das transformações no campo das representações docentes com a profissionalização, nas entrevistas realizadas observa-se uma recusa das professoras em aceitar aquela representação ainda vigente (professor/educador/“mãe”). O tema aparece para recusar algumas das funções que estariam sendo deixadas aos professores atualmente e são reveladoras tanto dessa crítica à vinculação entre educação escolar e cuidado quando falam da crise da divisão dos papéis que estruturava as instituições modernas.

De acordo com os relatos, confunde-se a função do cargo docente na escola, esvaziando o sentido do trabalho concebido. Para Gabriela: “(...) *agora, quando falam a função do professor é educar, (...), quando as pessoas falam “tem que educar”, “você é uma educadora”. Não! Eu sou uma professora! Eu tenho que ensinar meu aluno, argumentar, refletir*”.

Ingrid também é contrária a função de “educadora”: “(...) *eu me recuso a pegar para mim o rótulo de educador. Eu me recuso!*”. A professora explica tendo como parâmetro a sua condição de mãe que trabalha: “(...) *porque os meus filhos eu não consigo educar, eles estão lá, alguém está cuidando deles, eu estou aqui cuidando de outros, e quem está cuidando dos meus também está deixando os seus para outro olhar, então eu não educo os meus, não consigo, eu faço lá o que dá! Como que eu vou fazer com o dos outros?*”. Na impossibilidade de estar

⁴³ Vianna (2001/02, p. 91) destaca a subsequente precarização das condições de trabalho com a expansão do ensino primário: “oficialização do magistério leigo; a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente; a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente”. A autora aponta que a mesma dinâmica será retomada com a expansão dos ginásios na década de 60: contratação de professores a título precário, sem concursos e com rebaixamento salarial.

diariamente mais próxima dos seus próprios filhos, recusa a função de educar os alunos, observando que: “(...) *eu nem quero me imaginar como educadora, porque senão vou cobrar muito mais de mim, e você nem tem esse poder de educar, porque você não pode interferir nos valores que a família tem. Então, você vai ficar mais frustrada ainda, porque você não vai conseguir educar*”. Da sua percepção, frente ao equívoco dos pais dos alunos em relação à função do professor, Ingrid destaca que: “(...) *e aí eles acham que é a gente que educa, aí ninguém educa!*”.

Nos relatos observa-se a luta pela identificação profissional e a recusa em assumir representações vigentes que atribuem “outras” funções aos professores, esvaziando o sentido do trabalho na perspectiva dessas professoras.

Ao longo do século XX, nota-se uma maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas, com predominância em determinadas ocupações (professoras, secretárias, balconistas). Apesar das transformações, na década de 1970, estudos afirmam que “o magistério continuou sendo o principal gueto feminino” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 4).

Mesmo com as transformações econômicas, sociais, políticas, esses quadros se mantiveram ao longo do século XX e início do XXI. Vianna (2013) destaca que em 1990, as ocupações eminentemente “femininas” abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas, dentre as quais professoras primárias, empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias. Entre 2002 e 2007, a pesquisadora constata esse mesmo padrão de inserção profissional segundo o sexo: 70% das mulheres ativas no mercado de trabalho estavam empregadas em profissões consideradas femininas (fonoaudiólogas, nutricionistas, cozinheiras e professoras).

No que se refere à docência, atualmente a profissão ainda é composta por maioria feminina, mesmo com algumas mudanças. De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP), em 2016, quando consideradas todas as etapas e modalidades da Educação Básica, 80% dos professores em regência de classe eram mulheres, somando mais de um milhão e meio de docentes. Esta porcentagem sofre queda quando se observa o perfil dos professores do ensino médio (60%) e da educação profissional (51%).

Na cidade de São Paulo, os dados eram similares: 83% dos docentes eram mulheres e, nos outros níveis citados, elas somam 58% e 46%, respectivamente. Em 2016, na rede municipal 88,15% do quadro docente era composto por mulheres. Contudo, não se pode deixar de destacar que nesta rede há uma presença significativa de homens: entre 2000 e 2016, observa-se um aumento de 64% de docentes homens na rede municipal, como pode ser

observado na Tabela III, na sequência. Vianna (2013) destaca a presença de homens em cargos que ainda oferecem maior remuneração e prestígio⁴⁴. No caso da escola em questão, no momento do estudo de campo, havia apenas dois professores homens lecionando no ensino fundamental II.

Tabela III - Distribuição por gênero do número de docentes na rede municipal de ensino de São Paulo (2000-2016)

ANO	Mulheres	%	Homens	%	TOTAL
2000	41.538	89,59%	4.825	10,41%	46.363
2001	42.527	89,88%	4.789	10,12%	47.316
2002	50.662	89,21%	6.129	10,79%	56.791
2003	50.795	90,00%	5.646	10,00%	56.441
2004	51.143	90,00%	5.682	10,00%	56.825
2005	53.145	89,72%	6.087	10,28%	59.232
2006	48.827	89,25%	5.884	10,75%	54.711
2007	48.313	89,36%	5.755	10,64%	54.068
2008	51.481	89,23%	6.215	10,77%	57.696
2009	53.508	89,09%	6.555	10,91%	60.063
2010	58.199	88,15%	7.826	11,85%	66.025
2011	56.228	88,04%	7.639	11,96%	63.867
2012	57.064	87,30%	8.300	12,70%	65.364
2013	56.774	87,01%	8.479	12,99%	65.253
2014	59.310	87,85%	8.204	12,15%	67.514
2015	62.457	88,00%	8.518	12,00%	70.975
2016	58.863	88,15%	7.910	11,85%	66.773

Fonte: CIEDU/SME

Os estudos aqui mobilizados indicam uma construção social marcada por relações de poder que definem, historicamente, a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções caracterizadas como “femininas” e socialmente desvalorizadas. Como apontam Maruani e Hirata (2003) apesar das transformações no mundo do trabalho, ainda há fronteiras que impedem a igualdade de gênero.

Ao longo do século XX, o magistério colocou-se como um caminho possível para a inserção das mulheres no mercado de trabalho. As vagas em universidade públicas eram extremamente restritas, os cursos economicamente possíveis de serem realizados por jovens

⁴⁴ Codo (1999, p. 63) aponta para o processo da desfeminização do magistério “a categoria está se transformando de tipicamente feminina para híbrida em questões de gênero”, decorrente do mercado de trabalho em crise.

mulheres das camadas populares eram em sua maioria aqueles voltados à docência (magistério – curso técnico em nível médio –, pedagogia e licenciaturas).

Por meio da análise das entrevistas e a relação com o contexto, é possível perceber que a condição de ser mulher, no contexto brasileiro dos anos 60 e 70, impôs certos limites às trajetórias em apreço, naquilo que se refere às possibilidades de escolhas do curso superior e da posterior inserção no mercado de trabalho. Ainda, após terem interrompido a trajetória profissional para cuidar dos filhos ou se verem impelidas a processos de reconversão profissional, as entrevistadas enxergam no magistério, em especial devido ao ingresso via concurso público, uma oportunidade concreta de reinserção no mercado de trabalho.

3.2.1.2 O magistério como passaporte

“(...) não foi uma escolha assim, os caminhos que me levaram”
(Ana)

Conforme exposto, com exceção de Gabriela e Ana, as professoras trabalharam para arcar com os custos da formação em nível superior, e a escolha do curso estava atrelada a condição econômica.

Mesmo que não fosse um desejo ser professora, a graduação escolhida (ou aquela possível) indicava uma atuação nessa área. Claro é que o principal fator que levou essas mulheres para o exercício do magistério foi a facilidade de inserção no mercado de trabalho devido a suas formações (licenciaturas em Letras, Artes, Geografia, Matemática, História) que, na escassez de trabalhos em outros setores ou na transformação desses postos de trabalho, após os anos 90, promoveram quase que “automaticamente” a reconversão profissional dessas mulheres, que passaram a se dedicar ao magistério.

Vale destacar que para todas elas o ingresso no mercado de trabalho foi anterior à constituição da família. Ana, Amanda e Gabriela ingressaram ainda na graduação e não tiveram experiências significativas em outras áreas de trabalho, nem mesmo dentro da área da Educação: estiveram sempre exercendo a docência. Gabriela passou a dar aulas *“(...) porque foi o que apareceu. No primeiro ano da faculdade eu não queria, mas no segundo apareceu aquela oportunidade aí eu fui gostando de ser professora, eu achava que eu nunca iria gostar, aí eu comecei a gostar”*. Amanda começou a trabalhar como professora para se manter na

faculdade: “(...) comecei na faculdade, mesmo ainda não sendo formada, (...) trabalhava com projetos de música, arte de modo geral, na educação infantil particular”. Caso semelhante ao de Ana: “(...) na realidade foi na faculdade, eu queria outra coisa aí os caminhos foram me levando, não foi uma escolha assim, os caminhos que me levaram”.

As demais ingressaram no magistério, a partir da década de 1990, depois de já terem muitos anos de trabalho em outras áreas: Sandra (setor administrativo), Maria e Helena (secretariado), e Ingrid (comissária de bordo). A razão desse ingresso tardio está diretamente relacionada à necessidade de uma reinserção “mais estável” no mercado de trabalho: a docência apresentou-se como uma entrada acessível a essas mulheres próximas dos quarenta anos. Sandra começou a dar aulas em um momento de necessidade financeira: após ser demitida do emprego no qual permaneceu por quase vinte anos, teve que desenvolver trabalhos como autônoma e, como era formada em Letras, assumiu aulas com vínculo precário na rede estadual: “(...) calhou de aparecer algumas aulas próxima da minha casa, aquelas turmas que ninguém queria, e como eu estava me mantendo só como autônoma eu estava precisando, aí resolvi começar como OFA⁴⁵”. Ingrid, por sua vez, estando prestes a ser demitida do emprego de comissária de bordo no qual trabalhou por mais de quinze anos, assumiu dois cargos na rede municipal, com a ideia de “(...) ficar só o tempo necessário para arrumar outro emprego”. No entanto, permanecia na rede até aquele momento, sem coragem para se aventurar no mercado de trabalho em crise. Helena fez licenciatura, depois de muitos anos trabalhando como secretária, porque gostava de estudar história e apenas após alguns anos fez concurso e teve êxito, primeiro na rede estadual e, na sequência, na municipal. Maria, formada em matemática desde os vinte e dois anos, viu na docência a oportunidade de deixar um emprego de secretária que não fazia mais sentido, “(...) eu achei que não era mais aquilo o que eu queria”; ela prestou alguns concursos em bancos, mas depois de um tempo tentando chegou a conclusão: “não! vou usar o diploma que eu tenho, me formei em matemática, eu posso dar aula!”. Assume aulas muitos anos depois de formada, devido a uma interrupção na carreira com o nascimento das filhas. Uma trajetória até algum tempo atrás tipicamente feminina, por estar ligada ao ciclo reprodutivo.

Com exceção de Ingrid e Amanda, cujos ingressos foram via concurso público, as demais professoras iniciaram a carreira no magistério com vínculo empregatício precário na rede estadual, passando no concurso público municipal após alguns anos na rede pública. A precariedade do vínculo transforma o trabalho nessa rede em uma espécie de fronteira mais

⁴⁵ Designação da época que significa ocupante de função-atividade, vínculo de contrato na rede estadual de ensino.

porosa – razão pela qual muitos estudantes em formação ou recém formados começam por esta “porta de entrada” no mercado de trabalho (ver BASÍLIO, 2010).

Vale ressaltar, que nenhuma das professoras havia iniciado a carreira no momento da gestão de Luiza Erundina (1989-92). Gabriela, Sandra, Helena e Maria ingressaram na rede municipal, na década de 1990, no contexto da política educacional da gestão de Paulo Maluf, posterior àquela denominada *Escola Pública Popular* (conforme Capítulo 2). Ingrid, Amanda e Ana ingressaram na rede quando era possível observar os resultados da política de regularização do fluxo escolar, sendo que Ingrid assume dois cargos sem nenhuma experiência anterior na área, já com os efeitos daquela política estabelecidos, o que talvez explique o seu estado de permanente frustração: “(...) *é um trabalho muito frustrante, muito desgastante*”. Essa professora considerava o seu trabalho: “(...) *absolutamente frustrado, eu não consigo praticar nada do que eu aprendi em teoria, eu tenho que dançar conforme a música mesmo*”. Suas concepções sobre a docência não encontravam nenhuma correspondência com as vivências no cotidiano escolar e, devido à sua inserção recente, em seu discurso não apareceu em nenhum momento a famosa frase “naquele tempo que era bom” – saudosismo recorrente na fala das entrevistadas com mais tempo de carreira, que idealiza o passado para apontar as dificuldades do presente, muitas vezes às custas do apagamento da dimensão conflitiva do passado.

No que se refere à representação sobre a “fácil acomodação” entre magistério e família, ou melhor, da possibilidade do trabalho ser realizado a partir de um vínculo de “tempo parcial”, essa perspectiva é facilmente colocada em questão, já que todas as professoras têm suas trajetórias marcadas pelo acúmulo de cargos, extensas horas de trabalho semanal na escola, além das várias funções domésticas. Para Jacomini e Minhoto (2015), o acúmulo de cargos expressa uma alternativa utilizada para driblar os baixos salários e indica que o vencimento da base inicial, na rede municipal, está aquém do necessário para uma vida minimamente digna na cidade de São Paulo. Vale lembrar que a remuneração, na rede municipal, é diferente para cada caso devido a progressão na carreira (ver Anexo C)⁴⁶, que pode ser alcançada por *evolução* – passagem de uma referência a outra, respeitados os critérios de tempo, de títulos ou a combinação de ambos, prevista na Lei nº 14.660/2007 (Art. 35) –, ou por *promoção*, por antiguidade ou merecimento, prevista no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de

⁴⁶ Vale destacar que no momento de finalização dessa dissertação, os professores da rede entraram em greve em posição contrária ao Projeto de Lei nº 621/2016, que pretende instituir o Regime de Previdência Complementar na Prefeitura de São Paulo/Sampaprev, com implicações nos patamares da evolução funcional.

São Paulo (Lei nº 8.989/1979 (Art. 67))⁴⁷. Das entrevistadas, apenas Ingrid estava nas referências iniciais da evolução na carreira.

Ingrid destaca o cansaço físico decorrente das 65 horas/aulas semanais na escola, sendo esse um dos motivos que a faz desejar exercer outra função na rede, mesmo analisando que a “(...) sala de aula ainda é o lugar onde você entra, ‘dá a sua aula’ e sai, e o resto não é problema seu”. Esse projeto (exercer outra função), responde à possibilidade de ter que assumir cinquenta aulas, já que em um dos cargos estava em complementação de jornada e não se cobrava tanto⁴⁸. Tal horizonte causava muita ansiedade na professora, pois entendia ser: “(...) fisicamente impossível de conseguir, já é raro uma semana que eu não falte por exaustão, para não ir para lugar nenhum, para dormir, então, ‘hoje eu vou faltar para dormir, para ficar na cama até às quatro horas da tarde, porque eu estou exausta’”. A professora gostaria de exonerar de um dos cargos para poder trabalhar melhor – “(...) me sinto fazendo malabarismos, eu jogo uma coisa no alto para pegar outra”. Mas entende que a remuneração de um cargo não seria suficiente para sustentar seu modo de vida: “(...) nem vai me dar um salário de aposentadoria que agora se tornou uma coisa utópica”. Ao não ver outra possível inserção no mercado de trabalho e nem futuro fisicamente possível em sua permanência na sala de aula, projetava atuar em outra função na rede municipal.

Já a professora Amanda, após o falecimento do marido e a necessidade de aumentar a renda familiar, passou a ter três turnos de trabalho, dois cargos na rede municipal, além das aulas que lecionava em uma instituição de ensino superior. Conseguiu alterar essa situação apenas quando seus filhos se inseriram no mercado de trabalho, fato que diz bastante sobre o peso da reprodução de classe nas estratégias familiares.

Gabriela sempre acumulou cargos, desde o ingresso no mercado de trabalho: chegou a ter três vínculos empregatícios (rede particular, estadual e municipal). Exonerou da rede estadual quando nasceu sua segunda filha. Já Helena acumulou cargo com a rede estadual

⁴⁷ Na rede municipal de SP, foi instituída, em 1967, a carreira do professor primário. Apenas, em 1992, os professores obtiveram um estatuto do magistério (Lei nº 11.229/1992), aprovado na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989/92). Em atendimento às legislações posteriores sofreu modificações (i) em 1993, por meio da Lei nº 11.434, no governo Paulo Maluf (1993/96); (ii) em 2007, por meio da Lei nº 14.660, na administração José Serra/Gilberto Kassab (2005/08). A Lei nº 14.660/2007 reorganiza o quadro dos profissionais de educação e as respectivas carreiras do Magistério Público do Município de São Paulo. Também define o padrão de vencimento tendo como parâmetros referências e graus. As referências são posições na escala de padrões de vencimentos organizadas verticalmente (11 até 21 para os docentes). Os graus, em número de cinco, são organizados horizontalmente e representados por letras de A até E. Para mais detalhes ver o estudo de (ARELARO et al, 2014).

⁴⁸ Jornada Básica de 30 horas de trabalho (JB.30), conforme exposto na nota 36.

durante toda a carreira no magistério, trabalhando de manhã e à noite, de modo a deixar o período da tarde para as tarefas domésticas.

Mesmo com todas as adversidades vividas, o fato de não viver sob as ameaças e oscilações do mercado de trabalho, faz com que a carreira no setor público seja valorizada: a estabilidade funcional foi um fator que favoreceu a permanência dessas mulheres na rede. Quando estava na rede estadual, por exemplo, Helena era constantemente incentivada pelos colegas a prestar o concurso da prefeitura em razão da melhor valorização salarial. Mesmo com o cansaço advindo de tantos anos de trabalho, afirmava “(...) *eu não vou cuspir no prato que eu estou comendo, eu fiquei até agora, nunca me atrasaram o pagamento*”. Já Sandra, após demissão do cargo de secretariado e início posterior de trabalho na rede de ensino Estadual, com vínculo precário, optou pela rede municipal em razão de ter passado no concurso e visualizar mais estabilidade nesse cargo: “(...) *o que motivava era ter uma certa estabilidade, como eu tinha duas filhas pequenas, então a minha procura sempre foi estabilidade*”. Devido à experiência na rede particular, Amanda quase desistiu da rede municipal em razão da remuneração inicial, mas a promessa de valorização salarial no plano da carreira fez com que permanecesse “(...) *eu quase desisti, mas sendo influenciada um pouco pelos colegas que já estavam na rede há um tempo, que já tinham uma evolução, um salário melhor, eles me aconselharam a permanecer mais um pouco*”. Assim, mesmo que pudesse ter imediatamente um salário melhor na rede particular, a perspectiva da carreira e da estabilidade incentivaram a professora a ficar: “(...) *talvez pela segurança, eu acabei permanecendo, mas tive vontade, em alguns momentos, de exonerar*”. Ana, depois de muitos anos acumulando cargo com a rede estadual, em uma situação funcional instável, observou melhores possibilidades na carreira municipal, “(...) *eu optei por organização e valorização no salário, onde você é mais valorizada*”. Maria, depois de dez anos afastada do mercado de trabalho, assumiu aulas como contratada no Estado, mas, após ter tido êxito no concurso de ingresso, optou pela rede municipal devido à estabilidade. Já Ingrid, cuja inserção era a mais recente (apenas quatro anos de trabalho), permanecia com dois cargos na mesma rede de ensino, pois entendia não ter outra saída no mercado de trabalho: “(...) *na minha idade e nas minhas condições (dois filhos pequenos), infelizmente, já não posso pensar no que eu gostaria de fazer da minha vida, esse é o último pré-requisito: o que eu gostaria. Preciso ver em termos práticos*”.

Desses relatos é possível observar que a inserção das professoras na rede municipal não estava vinculada a um “projeto de vida”, mas a uma oportunidade em seu percurso profissional – que conciliava formação a um vínculo empregatício estável. Ao que parece, a estabilidade e

a perspectiva de evolução funcional, num contexto de crise econômica, favoreceram sua permanência na rede.

A evolução na carreira tende a dificultar planos de exoneração, principalmente para aqueles professores com mais tempo de serviço, cuja remuneração é distinta dos jovens ingressantes (ver Anexo C). Quanto mais tempo na carreira, mais difícil é se aventurar no mercado de trabalho, mesmo na cidade de São Paulo. Vale destacar que as taxas de exoneração na rede municipal não são tão expressivas; ademais, o número de professores que exoneram do cargo tem diminuído nos últimos anos, conforme Tabela IV.

Tabela IV - Número de docentes e distribuição de exonerações por gênero na rede municipal de ensino de São Paulo (2000-2016)

Ano	Docentes	Exonerações	Total	Mulheres	Homens
2000	46.363	1.117	2,41%	2,24%	3,83%
2001	47.316	579	1,22%	1,21%	1,34%
2002	56.791	576	1,01%	0,98%	1,31%
2003	56.441	955	1,69%	1,65%	2,05%
2004	56.825	345	0,61%	0,58%	0,81%
2005	59.232	509	0,86%	0,73%	1,95%
2006	54.711	1.171	2,14%	2,05%	2,86%
2007	54.068	534	0,99%	0,99%	0,94%
2008	57.696	1.009	1,75%	1,70%	2,16%
2009	60.063	611	1,02%	0,97%	1,40%
2010	66.025	780	1,18%	1,13%	1,53%
2011	63.867	676	1,06%	1,00%	1,47%
2012	65.364	831	1,27%	1,17%	1,99%
2013	65.253	893	1,37%	1,29%	1,92%
2014	67.514	810	1,20%	1,11%	1,84%
2015	70.975	878	1,24%	1,23%	1,30%
2016	66.773	560	0,84%	0,82%	0,97%

Fonte: CIEDU/SME

Após o início na profissão, principalmente durante os primeiros anos, a maior parte das professoras (com exceção de Ingrid), diz ter conseguido uma inserção satisfatória no magistério. Empenharam-se em realizar o trabalho da melhor forma possível, em adaptar-se ao trabalho docente. As professoras com mais tempo de trabalho afirmam ter tido satisfação na docência, apesar de hoje, depois de tantos anos de trabalho, estarem cansadas e desanimadas com a

situação da escola, aguardando a aposentadoria, caso de Gabriela, Helena, Sandra, ou mesmo apressando a mesma, caso de Amanda e Maria.

Gabriela, por exemplo, diz que se sente realizada profissionalmente, mas tem a impressão que já fez mais, “(...) *ando relaxando um pouco de dois anos para cá por conta desse cansaço*”. Sandra diz não estar feliz como gostaria de estar, “(...) *nunca senti o que eu estou sentindo hoje, e é lamentável, eu não gosto de sentir isso*”, sentimento que difere de anos atrás: “(...) *eu era muito mais animada, assim, com a impressão que tudo era possível, ‘vamos! que o projeto é legal! você vai conseguir!’*, então, esse espírito mudou”. Helena diz que já teve mais satisfação e que seu cansaço está atrelado aos muitos anos de trabalho: “(...) *já estou trabalhando há muitos anos, já estou precisando mesmo sair. Mas, fico esperando o quinto quinquênio, fico esperando isso e aquilo e não dá, você fica querendo e querendo*”. Maria diz que os últimos anos de carreira foram difíceis, após ter saído da EJA para trabalhar no ensino regular, “(...) *foi pior do que eu imaginava, eu acho que eu nunca tive uma experiência pior*”; frente a isso, a professora pediu apressamento da aposentadoria, depois de 21 anos de trabalho. Maria compara sua situação no ensino regular com os anos na EJA: “(...) *eu não faltava, para eu faltar era difícil, porque eu tinha uma preocupação tão grande, porque você mexe com adultos que trabalham*”. Experiência que a professora considera importante na sua carreira, mas que foi interrompida com o fechamento das classes da EJA nessa escola: “(...) *foi uma experiência maravilhosa, tanto que assim, se continuasse, eu não iria parar, eu não teria me aposentado*”. De todo modo, Maria também justifica o apressamento da aposentadoria em razão da idade: “(...) *ah, eu acho que eu já estava muito cansada para aguentar mais cinco anos, eu ia chegar aos setenta anos batendo nos alunos com a bengala*”. Amanda e Ana afirmam a realização profissional, apesar das adversidades vividas nos últimos anos. Diferente da professora de inserção mais recente, que se diz completamente frustrada com a docência desde seu ingresso, e que se tivesse outra oportunidade não trabalharia na área, pois “(...) *é um trabalho muito frustrante*”. Vale destacar que Ingrid não teve outras experiências na área da educação. Os anos na aviação se contrapõem totalmente, de acordo com a professora, com o trabalho desenvolvido na escola: “(...) *me sentia mais segura trabalhando doze horas no avião do que me sinto nessa escola*”.

Vale notar que a decepção com a docência pode estar relacionada também à disciplina que lecionam: Amanda e Ana são professoras de arte, Ingrid de português e inglês, Maria de matemática e a carga horária junto aos alunos, bem como as exigências na prática educativa são

extremamente distintas – em especial se tivermos em conta os efeitos subjetivos das políticas de avaliação externa.

3.2.2 Consolidar a travessia: escolarização dos filhos, as fronteiras de classe

“Voei por mais de 13 anos. Nunca tive medo. Sabia que, se fosse minha hora, seria a hora, onde quer que eu estivesse. Também sabia que, se voando fosse, seria o fim de vez, não haveria chance de escapar. Foi uma época muito especial da minha vida. Infelizmente, devo confessar: tenho mais medo de escola do que de avião! Triste, mas verdade. Já corri muito mais riscos de vida por ser professora do que quando comissária, e isso em só 5 anos. Arma na cabeça, refém, roubo do carro, ameaças. E isso no município mais rico do Brasil, (...). Que nós, pais professores de escola pública, possamos ter força para acompanhar os aumentos das mensalidades, porque a educação está de mal a pior. Que Deus os ajude no país que eles herdarão, porque a violência advém da miséria, e, sem educação, não é possível sair dela de forma digna.”

(Ingrid, relato nas redes sociais, 2016)

Como já comentado, todas as entrevistadas experimentaram certa mobilidade social em relação à situação socioeconômica dos seus núcleos familiares de origem e, principalmente quando em parceria com o cônjuge, conquistaram acesso a serviços e bens marcadores de classe (carro, casa própria, plano de saúde, lazer); ainda, seus filhos estudaram ou estudam em escolas privadas. Nesses casos, devido a um patamar na carreira e parceria com marido, entendemos que são famílias de rendas médias⁴⁹.

Claro é que as dificuldades financeiras de Ana, em início da carreira e solteira, são diferentes daquelas professoras que estão no fim da carreira e em uniões estáveis. As demais professoras se casaram, tiveram filhos e dividiram o tempo entre trabalho e família. Mesmo comprometidas com relações trabalhistas, o trabalho doméstico – gerenciamento da casa e dos filhos – permaneceu ou ainda permanece sob a responsabilidade delas. Um dos fatores que impede a igualdade de gênero no trabalho produtivo e reprodutivo é que, mesmo quando ingressam de maneira contundente no mercado de trabalho, “as tarefas de reprodução doméstica

⁴⁹ Temos conhecimento da discussão feita por Apple (1987), mas nos referimos à condição de classe dessas professoras no contexto de um determinado plano de carreira na rede municipal e da parceria com o cônjuge.

continuam sendo uma atribuição quase que exclusivamente feminina: “o anjo do lar quase sempre é uma ‘anja’!” (YANNOULAS, 2013, p. 35).

Isso está exposto na trajetória de Gabriela: para cuidar de seus filhos, quando ainda eram crianças, teve que reduzir sua jornada na rede municipal, e por esse motivo não poderá usufruir de uma aposentadoria integral⁵⁰. A professora explica sua opção em cuidar dos filhos: “(...) *não é que o filho atrapalhou, mas na época eu decidi ficar mais com meus filhos, trabalhava de manhã e à noite, e ficava com eles a tarde para não ter que depender de outras pessoas*”. E aponta para as consequências dessa escolha: “(...) *Só que agora isso causou um impacto, porque eu vou me aposentar e eu poderia estar me aposentando pela jornada máxima, integral, que no serviço público a gente ainda tem, (pode ser que tirem), mas eu não incorporei isso, porque eu diminuía as minhas aulas quando os meus filhos nasciam*”.

Nessa família, a mulher abriu mão do tempo de trabalho para se dedicar aos filhos; o marido “ajudou” a cuidar das crianças no período noturno, quando ela retomou o trabalho: “(...) *ele não gostava que eu trabalhasse à noite, porque assim, à noite ele ficava com as crianças, então ele falava que achava besteira eu dar aula à noite*”. Gabriela explica a razão do desconforto do marido: “(...) *mas eu acho (ele é um super pai, um super marido), que sem perceber era porque ele que tinha que cuidar das crianças, ele tinha que dar banho, dar o jantar, tirar a mesa, enquanto eu estava na escola, acho que ele não gostava disso*.”

Há também aquelas que optaram em se ausentar totalmente do mercado de trabalho para suprir as tarefas reprodutivas: Maria, por exemplo, suspendeu o trabalho produtivo por dez anos, em razão do nascimento das filhas: “(...) *continuei trabalhando no escritório, depois eu parei, também porque eu fiquei grávida, depois de quatro anos eu fiquei grávida de novo, foi indo e fiquei um bom tempo sem trabalhar*”. Devido às condições da família, Maria priorizou o gerenciamento da casa e das filhas “(...) *eu não tinha nem com quem deixá-las, naquela época a situação estava difícil, anos 70/80, então, eu fiquei um bom tempo sem trabalhar, mais de dez anos*”.

As famílias constituídas pelas entrevistadas possuem em média dois filhos, apenas Gabriela teve três filhos e Ana nenhum. Nogueira (1995), ao analisar a relação que as famílias da classe média estabelecem com a escolarização dos filhos, aponta como uma estratégia de reprodução (de classe) a restrição da fecundidade. Em razão dos riscos – desemprego, redução

⁵⁰ A partir da Lei 13.973 - estabelecida pelo Decreto nº 46.860/05, que dispõe sobre as contribuições para o regime próprio de previdência social dos servidores públicos do Município de São Paulo - foi extinto o direito de incorporações de jornadas especiais e diferenças por exercício de cargos em comissão. Os profissionais de educação que exerceram jornadas especiais ou receberam diferenças por exercício de cargo em comissão, por cinco ou mais anos até 11 de agosto de 2005, as incorporaram.

de salários e altos preços dos impostos e dos serviços –, tais famílias são por vezes obrigadas a reduzir seus gastos e a limitação do número de filhos permite garantir o necessário investimento na escolarização, plano de saúde e lazer.

Assim, sempre que financeiramente possível, as entrevistadas colocaram seus filhos em escolas particulares, em razão de “não acreditarem” em um futuro possível por meio da escola pública. Nenhum desses filhos realizava cursos voltados para a docência: optaram por graduações em outras áreas, mais valorizadas no mercado de trabalho. As filhas mulheres ingressaram em cursos historicamente marcados por uma maior porcentagem de homens (engenharia, advocacia, publicidade, jornalismo) e estavam rompendo com as dinâmicas das gerações antecedentes. Claro é que para manter a posição social alcançada, esta “terceira geração” encontrará maiores dificuldades no mercado de trabalho. Tendo isso em vista, essas famílias têm procurado garantir a melhor escolarização possível para seus filhos, na expectativa de superar ou manter o padrão alcançado.

Estudos apontam para a diminuição dos retornos educacionais, a partir dos últimos anos da década de 1990, uma vez que apenas as certificações não são capazes de garantir ou sustentar processos de mobilidade social. Ribeiro (2012) destaca uma possível diminuição da associação direta entre origem e destino de classe controlado por educação. Esta situação indica que as políticas de expansão educacional durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Lula (2003-2011) contribuíram para enfrentar a concentração de oportunidades de educação no acesso ao sistema educacional superior.

Porém, as pesquisas têm mostrado que a estratificação se opera dentro dos próprios sistemas educacionais: no interior do sistema público, entre escolas públicas e privadas de ensino médio, e entre universidades e áreas de formação seletivas e não seletivas de ensino superior. Para Ribeiro (2012), as famílias em posições de classe mais vantajosas tendem a garantir melhores instituições de ensino médio e superior para seus filhos. Mesmo que algumas certificações sejam mais valorizadas do que outras no mercado de trabalho, isso não significa dizer que as credenciais são suficientes para garantir mobilidade social; outros fatores interferem nesse processo, como por exemplo, as redes sociais constituídas.

De todo modo, nas últimas décadas observa-se o esforço das classes médias em manter a escolarização dos seus filhos em instituições privadas – ainda que não necessariamente se trate de instituições de prestígio; as contradições do processo de massificação escolar resultaram em alta segmentação do mercado escolar, fenômeno típico de um padrão de proteção social

liberal (ESPING-ANDERSEN, 1991)⁵¹. O atual contexto é, portanto, distinto daquele vivido pelas professoras, situação facilmente percebida por elas e fato que explica o esforço dessas famílias em garantir uma formação escolar para além da escola pública, onde o “fracasso” não seja a representação posta no horizonte.

Infelizmente, estatísticas educacionais e resultados de exames nacionais demonstram que a escolarização na rede pública dificulta o acesso às vagas nas melhores universidades e nos cursos de maior prestígio, não apenas em razão da qualidade do ensino, mas de toda uma série de “capitais” (social, informacional, entre outros) envolvidos nesse processo (NOGUEIRA, 1991). O descrédito na escola pública como meio de atingir uma inserção social promissora (em termos de mercado de trabalho), faz com que integrantes da classe média brasileira procurem assegurar um “futuro melhor” para seus filhos, investindo e acompanhando a escolarização dos seus filhos em instituições privadas.

Ao analisar essa relação na década de 1990 – momento da escolarização dos filhos das professoras, com exceção de Ingrid, que tinha filhos em processo de escolarização – Nogueira (1995) indica que as classes médias aderem aos valores escolares e fazem da escolaridade dos filhos o elemento central de seus projetos: exemplo disso, está no relato de Ingrid: “(...) *preciso botar eles nessa corrida, vou oferecer o melhor que eu posso para dar ferramentas para que eles possam alcançar a melhor educação superior e ir adiante*”. Fundamentada nos estudos de Bourdieu (1974), Nogueira (1995) afirma que tal investimento tem relação direta com as possibilidades de mobilidade social que a escola oferecia a esses grupos que, desprovidos de capital econômico e social, acreditam que o êxito escolar é o princípio de todo êxito social⁵². Por isso, acompanham a escolarização dos filhos na escola e fora dela e os incentivam a optar por áreas de maior prestígio social – o que aparece nos cursos e profissões dos filhos das entrevistadas.

Mesmo que outras variáveis interfiram na mobilidade social, nosso foco está em compreender as representações que as entrevistadas e suas famílias mobilizam em torno do

⁵¹ Nogueira (2013), por exemplo, registra que, no contexto do crescimento econômico e alteração dos níveis médios de rendimentos, vivido nos anos das duas gestões de Luís Inácio Lula da Silva à frente do governo federal, expandiram-se as “escolas de bairro” – escolas particulares pequenas, na qual as famílias de “classe C” matriculavam seus filhos, menos na esperança de aquisição de capital escolar e cultural diferenciado do que no esforço de preservar sua integridade física e evitar efeitos de “contaminação social”, risco presente nas escolas públicas localizadas no bairro de moradia.

⁵² Nogueira (2010) destaca a importância da obra Bourdieu para pensar a relação classes médias e educação, principalmente no que se relaciona a “tese de que se essa categoria social é a que mais intensamente investe em valores escolares é não somente porque para ela o diploma está no princípio de todo êxito social, mas também porque suas chances objetivas de êxito e de mobilidade através dele são razoáveis”. Devem ser destacados o valor e a importância, para o campo da sociologia da escolarização, das revisões de literatura, produzidas por Maria Alice Nogueira, que permitiram o acesso ao estudo da relação entre famílias de camadas médias e escola.

investimento na escolarização. Vale destacar, a partir da década de 1990, o processo de “desacreditação” da escola pública brasileira, fomentado pelo discurso da ineficiência daquilo que é público e pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, sendo, portanto, necessário recorrer ao mercado ou gerir os sistemas públicos por valores de mercado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Assim, nas últimas décadas, promove-se o acelerado processo de retirada dos filhos dos setores da classe média e, mais recentemente, da chamada classe C ou “nova classe média”, da escola pública para instituições privadas⁵³. Esse processo reforça fronteiras simbólicas e culturais entre as classes populares e médias mesmo quando são residentes do mesmo bairro, ou em regiões vizinhas (como no caso da escola em apreço). Nesse processo, as instituições públicas direcionadas a efetivar os direitos sociais (saúde, educação) acabam sendo de uso daqueles que “não podem pagar por melhores serviços”, “são para os pobres”, sendo estas as representações em torno da escola pública, facilmente identificadas em nossa sociedade, e nos relatos das professoras⁵⁴. Representações que também dizem muito a respeito do padrão de proteção social oferecido pelo Estado, em países com padrão liberal de proteção: baixa efetividade e qualidade dos serviços, e decorrente estigmatização dos usuários: “o espírito maravilhosamente igualitário do universalismo se transforma num dualismo semelhante ao do Estado de assistência social: os pobres contam com o Estado e os outros com o mercado” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 106).

⁵³Para Nogueira (2010), essa tendência deveria ser mantida se as condições econômicas permanecessem. Com a crise econômica que vem marcando o país, este processo vem operando em sentido contrário, com o “retorno” das famílias aos estabelecimentos públicos. Sobre esse tema, ver Nogueira (2013) e Medeiros; Januário (2014). Optamos por referências condizentes ao período de escolarização dos filhos das professoras.

⁵⁴ A relação entre famílias e a instituição escolar sempre esteve no centro das preocupações dos sociólogos da educação, pelo menos desde o período do pós-Segunda Guerra Mundial. Nogueira (1992) destaca que “empirismo metodológico” dos anos 1950/60 (a Aritmética Política inglesa, a Demografia Escolar francesa), já demonstrava interesse na relação educação/classes sociais, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, e o meio sócio familiar seria um dos fatores das disparidades escolares. Nos anos 1960-1970, com o fortalecimento das teorias da reprodução, a família continua sendo um elemento importante nas análises das desigualdades escolares, nas quais se destacam a relação entre patrimônio cultural, aspirações escolares e posição de classe. Na década de 1980, no âmbito da sociologia da educação configura-se um campo de estudos “sociologia das relações família-escola”, essas pesquisas têm como centralidade as dinâmicas internas e os processos de socialização familiares, de modo a compreender as estratégias desenvolvidas pelos pais na escolarização dos filhos, e como essas estratégias interferem nos destinos escolares, (ver, por exemplo LAHIRE, 1997). No contexto brasileiro, contribuem com essa tradição, estudos como Nogueira (1995; 2010) e Alves et al (2013), este último, para entender a relação família e desempenho escolar dos filhos, destaca as características posicionais e morfológicas do grupo familiar, além das concepções educacionais dos pais e as práticas desenvolvidas cotidianamente pelas famílias da classe média. São estudos que deslocam a análise da desvantagem social para o privilégio de classe.

Ao ser questionada sobre a opção por instituições privadas para a formação dos seus filhos, Gabriela afirma que teve acesso a bolsas de estudos, em razão de trabalhar em escola particular: “(...) *é, eles só estudaram em escola particular porque eu tenho esse acesso, mas eu iria fazer de tudo para eles estudarem numa escola particular, mas eu não sei se conseguiria, porque são três*”. Na verdade, ela se esforçou muito para oferecer essa escolarização para seus filhos, permaneceu trabalhando em uma instituição privada por mais de vinte anos e só deixou de trabalhar (já que poderia ter se aposentado) quando sua filha mais nova finalizou a educação básica. Esse empenho, para ela, tem relação com a qualidade da escola pública: “(...) *eu acho que a escola pública, além de não ter boa qualidade, não vou culpar a escola em si, nem o professor, mas eu acho que a escola pública não tem uma boa qualidade*”. Os filhos de Gabriela foram acompanhados de perto na sua escolarização, com cursos de inglês, viagens internacionais; na escola, estabeleceram relações com pessoas da elite e, após finalizarem o ensino médio, conseguiram ingressar em cursos superiores concorridos.

Os filhos de Amanda fizeram toda a educação básica e até o ensino superior em instituições particulares. Ao ser questionada por quais motivos seus filhos não estudaram na rede pública, a professora respondeu: “(...) *porque como a gente tinha uma condição econômica que permitia pagar uma escola e a escola pública, já há bastante tempo não tem muito crédito, então, a gente fez a opção pela escola particular*”. Com a renda da família, os filhos puderam estudar em colégios particulares. A situação familiar se alterou apenas quando do falecimento do marido de Amanda, mas, mesmo assim, os dois filhos, com apoio da mãe, conseguiram concluir a formação superior em instituições privadas.

Por sua vez, os filhos de Ingrid, naquele momento ainda em período de escolarização, estavam na rede particular desde o início desse processo. Ao ser questionada se colocaria seus filhos na escola pública, Ingrid respondeu: “(...) *não, de jeito nenhum! Só se eu não tivesse jeito de pagar a escolinha do bairro*”. Ao discorrer sobre os motivos desse posicionamento, afirmou: “(...) *porque eu acho que a escola pública não existe*”. Nesse caso, a escola pública não aparece como uma opção possível; a preocupação desta professora está em colocar os filhos na disputa pelas melhores universidades: “(...) *então, eu preciso botar eles nessa corrida, para que eles possam alcançar a melhor educação superior e ir adiante*”.

As duas filhas de Helena também estudaram em instituições privadas, a professora explica: “(...) *ah, porque a escola pública já estava deteriorada! E eu tinha condição de pagar uma escola*”. Suas filhas se graduaram em faculdades privadas (Odontologia e Direito) e atuam em profissões relacionadas à formação.

Já as filhas de Sandra cursaram o ensino fundamental na rede particular, mas acabaram por migrar para a rede pública no ensino médio, por motivos financeiros: o salário dos pais como professores na rede estadual deixou de ser suficiente para bancar duas mensalidades. Sobre essa transferência, Sandra comentou: *“(...) eu já estava no Estado, meu marido também, foi um pouco difícil essa transição, tivemos alguns problemas com uma das filhas, mas com a mais velha foi tranquilo”*. No momento da entrevista, apenas uma das filhas havia concluído a faculdade, em uma instituição privada, a outra ainda estava no processo formativo.

As filhas de Maria também “tiveram” que estudar em escolas públicas. Como ela explica: *“(...) então, naquela época, eu não tinha muita noção e eu sempre estudei em escola pública, naquela época eu achei que tudo bem”*. No momento da escolarização de suas meninas, Maria ainda não era professora dessa rede e, de acordo com ela, desconhecia a realidade dessas escolas. Interessante observar que a professora utiliza o termo “noção”, pois de um lado ela tinha sua experiência escolar, em outro tempo, e de outro, estava apostando na escolarização dos filhos na escola pública; neste caso, a “noção” parece estar voltada à consciência do aprofundamento dos abismos educacionais, mesmo com a democratização dos acessos, o que será percebido no processo de escolarização de suas filhas. Assim, para tentar garantir o ingresso da filha mais nova em um ensino médio de “melhor qualidade”, preferiu investir em uma escola privada nos últimos anos do ensino fundamental: *“(...) achei que ela tinha condições de ir para uma escola particular, porque ela estava muito bem, eu queria que ela entrasse na Escola Técnica Federal. Então, para isso eu achei que ela tinha que ter um pouco mais de base”*. Esta filha conseguiu ingressar na escola apontada e prosseguiu os estudos em um curso do ensino superior numa instituição pública; sua irmã é formada por meio de uma instituição privada.

Mesmo com as dificuldades financeiras, as famílias de Sandra e Maria sempre estiveram atentas à escolarização dos seus filhos, interferindo no processo quando necessário.

Nogueira (1991) destaca que o capital de informações sobre o sistema de ensino (funcionamento, hierarquias, valores) que os pais de classes médias detêm desempenha papel fundamental para as trajetórias de sucesso. Esse capital proporciona vantagens, sendo uma delas a capacidade de escolher o estabelecimento escolar para o filho a partir de critérios como baixos índices de reprovação, grande proporção de alunos adiantados, clientela mais selecionada, ou simplesmente pelo valor do estabelecimento. Exemplo de Maria, que ao ter conhecimento sobre o processo de ingresso na Escola Técnica Federal, interferiu no processo para que a filha tivesse êxito no vestibulinho. Diferente, portanto, de famílias provenientes das camadas populares, que

de acordo com Nogueira (2006), selecionam a escola por critérios exteriores ao processo educativo, como por exemplo, trajetos, facilidades de condução e assistência material ao estudante e, sempre que possível, menor vulnerabilidade à violência.

Investimentos como práticas de acompanhamento da vida escolar, ações de internacionalização dos estudos, estratégias de escolha do estabelecimento de ensino, configuram, de acordo com alguns sociólogos ingleses, (ZANTEN; DARCHY-KOECHLIN, 2005; BALL, 2003; 2008), uma tendência contemporânea de transição da meritocracia para a parentocracia, “onde a educação de uma criança está crescentemente dependente da riqueza e dos desejos dos pais, mais do que da capacidade e esforços dos alunos” (BROWN, 1999 apud NOGUEIRA, 2010, p. 223). Nogueira (2010) salienta ainda, que no Brasil essas lógicas foram estabelecidas há muito tempo, já que o sistema de ensino é estratificado entre pobres e ricos. Apesar disso, a autora identifica a importância do componente cultural, entendendo as competências culturais das famílias como um fator decisivo, por exemplo, na escolha da instituição – algo que pode estar presente nas camadas populares.

Por meio das falas das professoras é possível observar a representação da escola pública como um lugar não adequado para a formação de seus próprios filhos, muitas vezes, nem aparecendo como opção viável para a escolaridade dessas crianças. A escola pública, nesses relatos, é marcada pela falta de qualidade, pela deterioração, pelo descrédito ou ainda pela dificuldade de oferecer perspectivas futuras aos que nela estudam. Mesmo sendo professores da rede pública, elas não colocaram (nem colocariam, como no caso de Ingrid) seus filhos nessas instituições – apenas se inevitável, por razões econômicas.

Essa representação do descrédito na escola pública, do lugar que não daria acesso a um “futuro promissor”, ou do perigo do “contágio” de certas condições sociais, se faz presente na sociedade em geral, em especial nas classes médias que temem que a instabilidade econômica resulte no imperativo de colocar seus filhos em tais instituições. Apesar da crise econômica estar provocando certo retorno para a escola pública de integrantes de parcelas da classe média – fato já perceptível nos dois últimos anos – ainda assim, aquelas famílias com um pouco mais de recursos econômicos preferem colocar seus filhos até mesmo “na escolinha do bairro”, estratégia que no limite opera apenas para manter a separação entre grupos sociais, pois muitas vezes, são os mesmos professores, com as mesmas propostas de ensino. Vemos assim como a escola pública, com as exceções que confirmam a regra, se tornou um espaço estigmatizado – e como as famílias se esforçam para evitá-la e a seus riscos de “contaminação” (GOFFMAN, 1988).

Os dados de avaliações externas apontam para as dificuldades das instituições públicas em atingir os índices de aprendizagem, porém a evitação das classes médias e das famílias que compreendem o funcionamento do sistema parece reforçar a representação da escola pública como o lugar daqueles que não podem investir em educação, como o “lugar para os pobres”, contribuindo para a “homogeneização” do público atendido.

Enquanto, os filhos dessas professoras se orientam pelos esforços dos pais para manter os padrões sociais alcançados por meio do estudo e do trabalho, na visão das entrevistadas, seus alunos parecem “não se importar com o futuro” já que “eles não estão nem aí” para as exigências impostas ao trabalho discente na escola.

É a partir dessa posição de classe e dessas representações que as entrevistadas avaliam as funções da escola e o sentido do trabalho. Junto a tal representação desacreditada da escola pública, o fato de ser professor dessas instituições também promove uma inserção (no campo da representação) nesse lugar do malogro, como se expressa no relato de Ingrid: “(...) *eu estudei para caramba e olha onde eu estou*”.

Nessa perspectiva, a situação dos seus filhos – favorecida pela escolarização e condição de classe – é completamente diversa da de seus alunos, que terão maiores dificuldades em ultrapassar as condições sociais em que estão inseridos, conforme relato de Ingrid: “(...) *gente isso aperta meu peito! Me congela o coração pensar que o mundo que o meu filho está indo, não é o mundo que esses estão indo, são mundos diferentes, absolutamente diferentes*”.

Vale lembrar que a centralidade desta pesquisa está em abordar a escola por meio categoria analítica da fronteira, operadora de passagens, e, por meio das entrevistas, identificar e analisar as representações que por ali circulam. Até aqui, as falas das entrevistadas tornam visíveis as contradições da democratização do acesso à educação. Ao discorrerem sobre o trabalho que desenvolvem na escola, identificamos os desencontros entre o concebido (a aposta na escolarização como estabilidade e mobilidade) e o vivido (o fato que a escolarização, em especial em instituições públicas, já não tem efeitos sobre a origem social). Dessas contradições surgem representações que oscilam entre a desqualificação do espaço e dos alunos frente à valorização dos próprios esforços, e o reconhecimento dos limites da escolarização e das imensas desigualdades, de onde se destaca a tentativa de escapar desse destino.

Além da escolarização, outros fatores interferem na mobilidade social, mas os relatos nos permitem compreender que as posições sociais das professoras imprimem certos sentidos ao vivido. São trajetórias marcadas pela crença no trabalho, no investimento na escolarização para o sucesso social que se chocam com um contexto completamente diverso, no qual as

contradições do sistema são visíveis, mas nem sempre compreensíveis – daí ser possível recobrir a fratura social com o diagnóstico acusatório de que *“eles não estão nem aí”*. Desses pontos de vista, as concepções em torno do professor, da função da escola, são bem demarcadas e não encontram correspondência no cotidiano escolar em que trabalham.

É do lugar dessa consciência que se busca conferir sentidos ao dia-a-dia tenso e conflitivo – que muitas vezes, expõe a fratura entre História e cotidiano. De todo modo, não é fácil ocupar esse lugar, em que tantas promessas e apostas estão colocadas, mas cujos impedimentos são bastante concretos; é difícil se identificar como “partícipe” de um sistema perverso. No próximo capítulo, centramos nosso olhar nas representações sobre os alunos e os conflitos em torno da garantia do direito à aprendizagem.

CAPÍTULO 4: A escola na fronteira de tensão

“(...) favela não tem campanha, professora! A gente chega e chuta a porta um do outro.”
(Sandra)

Conforme vimos, os relatos nos permitem compreender que as posições sociais das professoras imprimem certos sentidos ao vivido. São trajetórias marcadas pela crença no trabalho e no investimento na escolarização para o sucesso social, valores que se chocam num contexto completamente adverso. Os filhos e alunos dessas professoras vivem em distintos contextos sociais e institucionais, extremamente desiguais, cujas sociabilidades não se cruzam, mesmo morando no mesmo território. Muitas vezes, é a observação dessas chances desiguais que permite “perfurar” as representações sobre a escola onde trabalham e o alunado que atendem, vislumbrando outros significados para os conflitos que aí se desenrolam.

No caso específico da EMEF em apreço, nos últimos anos, as próprias professoras observavam o “isolamento” de um determinado público, que lhes parecia homogêneo no que se refere ao local de moradia e poder aquisitivo. A construção dessa situação se explica pelo fato da escola estar localizada em um bairro cujos imóveis passaram por um processo de rápida valorização: famílias mais abonadas acabaram se estabelecendo na região, optando por instituições privadas para formação dos filhos. Convivem, no território, escolas públicas, “escolas de bairro” e escolas de elite. Além disso, a mudança constante de gestão da escola teve impactos negativos na sua administração, dando espaço para variadas manifestações de violência, e aqueles alunos cujas famílias tinham um pouco mais de recursos, mesmo que apenas para pagar o transporte público e assim frequentar outra escola pública, transferiram os seus filhos.

No momento do estudo de campo, portanto, da ótica dessas professoras, grande parte dos alunos do ensino fundamental II tinha sua moradia nas favelas e conjuntos habitacionais do entorno. Nessas perspectivas, as desigualdades socioeconômicas tornavam-se mais visíveis na escola, resultando em sua percepção de que os lugares sociais já estão definidos de antemão – chave explicativa para a nomeação dos bloqueios ao funcionamento da escola e à realização do direito à educação.

Ao comparar seu filho com os seus alunos, em nível de aprendizagem escolar, Ingrid percebe claramente a distorção de aprendizagem/ano, apontando que essas desigualdades

escolares irão favorecer a definição dos diferentes caminhos de inserção social a serem percorridos pelo seu filho e por seus alunos. De acordo com a professora: “(...) *meu filho está no sexto ano, quando ele estava no quinto ano eu trazia uns exercícios de raciocínio lógico de matemática e dava na aula de módulo* (substituição dos professores ausentes) *e o nono ano não conseguia fazer!*”. Dessa perspectiva, tais divergências de aprendizagem certamente teriam impactos nas futuras trajetórias: “(...) *o mundo que o meu filho está indo, não é o mundo que esses estão indo, são mundos diferentes, absolutamente diferentes!*”.

A divisão social torna-se ainda mais demarcada quando da percepção de que os caminhos que se estruturam e se consolidam em mundos diferentes, resultam no completo desconhecimento um do outro – aspecto revelador de que se trata, realmente, de um processo de segregação social. O relato de Ingrid é eloquente: “(...) *eu comecei a fazer uns programas de doação de roupa, trago pra cá e a gente coloca na mochila de um e de outro, vou buscar das mães do colégio particular, onde eu acho que tem uma renda melhor, eu acho que as roupas que vão sobrar são melhores, para chegar uma roupa melhor aqui*”. Na expectativa de receber doações adequadas aos seus alunos, a professora destaca sua indignação: “(...) *eu recolho lixo! Um pé de sapato! “Você acha que na minha comunidade tem um saci?”*”. Ao se deparar com esse tipo de situação, em que aquele que doa não está realmente pensando em quem recebe ou, ainda, se orienta por uma concepção pobre da pobreza. Para além do descarte de produtos não mais desejáveis, a professora ironiza: “(...) *eu percebo que esses mundos não se conhecem, o que eles pensam do outro? Que o outro vai usar um pé de sapato? E o outro pé ele faz o que? Ele corta fora?*”.

De todo modo, o relato da professora indica a separação destes grupos sociais; ao se colocar como mediadora entre esses mundos, percebe, assim, o peso da desigualdade social e, principalmente das hierarquias que mantêm a segregação – cada um no seu lugar. Tal exemplo coloca em cena a representação do pobre como um sujeito “sem” direitos (TELLES, 1999), em circulação numa sociedade que naturaliza as desigualdades: para esses “destituídos de tudo” qualquer coisa deveria servir (SOUZA, 2009).

Na escola, as professoras percebem as consequências de uma estrutura social desigual e a sua fraqueza frente a tais dinâmicas. Os destinos parecem determinados: à medida que se esforçam para colocar seus filhos “nessa corrida”, percebem a desmotivação dos seus alunos, ou a falta de crença naquela promessa da integração social via estudo, colocando problemas a suas próprias representações sobre escola.

São conflitos potencializadores da crise da identidade docente, e consequentemente, das crises de sentido do trabalho, contribuindo para o bloqueio de outras realidades possíveis. Se, em sua concepção, o sentido da escolarização não está no processo, mas na garantia de uma inserção social promissora, fica mais difícil escapar do sentimento de fracasso ao lidar com crianças e adolescentes que se orientam por valores distintos. Por meio dos relatos também fica claro o bloqueio dos possíveis da escola como agência de modernização das relações sociais, conforme a aposta de uma geração de intelectuais brasileiros⁵⁵; bloqueio que se produz por motivos históricos, sociais e simbólicos.

Isso posto, neste capítulo, o excerto com que iniciamos dá notícia do distanciamento social entre professores e alunos, que apesar de viverem no mesmo território, possuem experiências de vida distintas e distantes. Conforme referido, na época do estudo de campo, de acordo com os professores, grande parte dos alunos, principalmente do ensino fundamental II, residiam em favelas e conjuntos habitacionais próximos à escola.

Mesmo habitando regiões próximas, as professoras entrevistadas desconheciam tais comunidades. Isso porque as favelas não se encontravam nas principais vias de circulação, mas estavam “discretamente” dispostas, atrás dos grandes empreendimentos que se incrustaram no território.

De todo modo, as professoras possuíam algumas representações, sobre a moradia de seus alunos, construídas por meio de relatos, imagens, concepções, ou até mesmo da “leitura” do comportamento dos alunos na escola⁵⁶.

De acordo com Ingrid “(...) então, eu não conheço a comunidade lá; conheço a comunidade de dentro da escola, mas não conheço onde eles vivem”. Mesmo sem ter ido ao local em que moram seus alunos, indica: “(...) eu sei, tenho conhecimento de que é uma comunidade que nunca recebeu nenhum tipo de urbanização, então é uma comunidade que tem esgoto a céu aberto, uma comunidade, que muitas pessoas já me disseram, é bem feia”. Já Sandra diz: “(...) estou aqui há mais de cinco anos, mas não conheço o lugar que eles moram, a maioria é da favela do X; não conheço, eu vi por foto, algumas coisas, tenho alguns relatos, o que eu sei que é uma condição muito, muito precária, a maioria não tem esgoto”. Gabriela, diferente das outras professoras, havia visitado a localidade há quinze anos “(...) eu nunca nem tinha entrado em uma favela na minha vida, há uns quinze anos atrás a gente foi, e eu fiquei chocada”; a professora usa essa experiência para explicar a condição de vida de seus alunos e

⁵⁵ Ver Pereira (1976), Beisiegel (2013) e Villas Bôas (2006).

⁵⁶ A favela referida será denominada por “X”.

entende que o comportamento deles na escola era reflexo de tal vivência “(...) *eles estão acostumados com espaço pequeno, com cheiro ruim, com esgoto a céu aberto, então é isso que eles passam pra cá*”. Já professora Amanda não especifica “(...) *eu sei que, uma parte desses alunos moram aqui nas proximidades e que são de uma classe assim C ou E*”. Maria explica que “(...) *a maioria mora por aqui, acho que a maioria é da mesma comunidade lá do “X”, a maioria a gente sabe que é muita pobreza, às vezes eu venho aqui perto do X (no entreposto comercial) à noite e os alunos estão ali zanzando, não sei fazendo o que, provavelmente estão envolvidos com droga*”. Helena diz que “(...) *estava fazendo um levantamento e a grande maioria é da favela, com raras exceções*”.

Como vimos, as professoras entendiam que grande parte dos alunos residiam em favelas e, para descrever tais condições de vida mobilizaram elementos que caracterizariam uma favela: esgoto a céu aberto, tráfico de drogas, vida precária, pobreza. As condições de vida nessas habitações são realmente difíceis, porém os relatos apontam que as professoras não tinham acesso ao lugar que os seus alunos viviam, seja como professoras, seja como “vizinhas”, isto é, moradoras de um território em comum. Esses relatos, por um lado, expõem como a pobreza é representada e, de outro lado, como as dinâmicas socioespaciais produziam a invisibilidade dessa comunidade nesse território, no sentido de que se toma conhecimento da sua presença, mas permanece a distância dos circuitos das pessoas da classe média que habitam aquela região⁵⁷.

Vale destacar que muitos moradores dos espaços mais favorecidos evitavam circular naquelas áreas, desviando e evitando certas ruas, faróis e mercados devido ao medo de assaltos, mostrando a recorrente associação entre a pobreza e criminalidade. O distanciamento social promove-se no cotidiano, na circulação, no uso dos espaços, no acesso aos bens de consumo e na vida que se desenrola entre os muros dos condomínios (CALDEIRAS, 2001). As famílias que habitavam as áreas favelizadas do território, apesar de estarem em uma região com grande circulação de recursos, não tinham os mesmos acessos usufruídos pelas classes-médias e altas que predominavam na região. De acordo com alguns autores (SANT’ANNA, 2009), a segregação residencial leva ao isolamento dos segmentos sociais, fragilizando os laços de integração social: cada um em seu lugar, cada qual em seu circuito.

No cotidiano escolar, esse distanciamento social promovia alguns desencontros. Sandra destaca: “(...) *ah! Eu tenho até uma experiência muito bonita de uma leitura que eu fiz que foi marcante, que eu penso até hoje, no texto falava alguma coisa da campanha e imediatamente*

⁵⁷ Nos últimos anos, tem aumentado o número de moradores de rua em praças da região.

duas ou três crianças começaram a brincar, e disseram ‘favela não tem campainha, professora! A gente chega e chuta a porta um do outro!’”. A intervenção do aluno faz a professora refletir sobre aquela condição de vida completamente distante das suas vivências: “(...) *não é que eu não sabia aquilo, é claro, mas a reação deles foi imediata, aí eu fiquei pensando naquilo, favela não tem campainha, também não tem água, nem esgoto encanado, favela não tem um monte de coisas*”. Além de expor algumas representações sobre aquela condição de vida, o relato da professora mostra como as referências articuladas na aula estavam distantes daquela realidade, revelando as distâncias entre o concebido e o vivido que permeia as relações no espaço escolar.

Por sua vez, Helena destacou um evento que, de acordo com ela, marcou sua forma de analisar a relação dos alunos com as demandas escolares: “(...) *dei um trabalho e a menininha trouxe tudo assim sujo, meio amassado, aí eu falei para ela ‘não vou aceitar isso, você compra uma roupa na loja, assim, suja, amassada?’*”. Dias depois, a professora foi fazer uma ação na comunidade do entorno da escola e acabou entrando em contato com a condição de vida da aluna: “(...) *entrei na casa dela, tinha uma cama para sete pessoas e o fogãozinho. Então, mudou a minha concepção, eu pensei ‘olha, a coitadinha ainda fez’, então, você tem que sentir isso*”.

Esses relatos registram as distâncias sociais e delineiam algumas representações sobre pobre, pobreza, e as decorrentes marcas sociais. Por meio das entrevistas, identificamos que, para as professoras, a origem social dos alunos é um dos eixos dos conflitos em torno do processo de ensino-aprendizagem,

Na sequência iremos (i) delimitar o território onde está a escola e onde vivem e circulam professores e alunos, apontando para como se configuram espacialmente os desencontros entre os grupos sociais; (ii) trazer a discussão sociológica sobre os impactos do entorno social da escola e da família na produção das desigualdades escolares e, por fim (iii) identificar e analisar os conflitos em torno da efetivação do direito à aprendizagem a partir da experiência docente.

4.1 Território: tão perto, mas tão distante

“(...) se a gente fosse mais mistura, eu acho que a coisa seria melhor”
(Ingrid)

A escola encontra-se em um distrito rico da cidade de São Paulo. De acordo com dados do Censo Demográfico (IBGE), em 2010, 27% dos domicílios ali localizados tinham rendimentos mensal acima de vinte salários mínimos, e apenas 6% com rendimento entre dois salários. Estes dados destoam da realidade da cidade, onde a maior parte dos domicílios (34%) apresentava rendimentos entre 3 e 4 salários mínimos, e apenas 6% tinham rendimentos acima de 20 salários. Os dados apontam para a conhecida concentração de riquezas no distrito, também validada quando se observa a arrecadação do IPTU, tomada como valor que indica a valorização do solo urbano: o distrito em análise gerou, em 2016, entre R\$ 100 mi e R\$ 499 mi, enquanto outros distritos da cidade recolheram em torno de R\$ 50 mi. Tais distorções se tornam ainda mais evidentes quando se observa a baixa concentração da população autodeclarada preta e parda, (1% a 19,9% de população residente)⁵⁸, sendo que em outras localidades essa distribuição chega a mais da metade da população (NOSSA SÃO PAULO, 2017).

Se, por um lado, os dados nos falam da concentração de riquezas nesse território, por outro revelam que ainda existem muitas famílias vivendo com poucos recursos no distrito em questão. De acordo com Nossa São Paulo (2017), 0,1% a 14,9%⁵⁹ da população residia em favelas em relação à população do distrito, em situação de alta ou muita vulnerabilidade e aproximadamente 1.030 famílias tinham suas casas em áreas favelizadas (RODRIGUES, 2013). Apesar dessa porcentagem ser menor em relação a outras áreas da cidade, em que os índices chegam a mais de 30%, os dados registram a presença da pobreza nestes territórios ricos e mais centrais.

Essa realidade não é diferente no distrito em questão, no qual estão expressas as dinâmicas e as contradições das *metrópoles contemporâneas*. Tal definição se refere ao território, onde se opera a transição de um modo de produção mecânico (fordista) para um modo de produção tecnológico, diretamente associado a reestruturação do processo produtivo e econômico designado como pós-industrial (MEYER, 2000). Nas últimas décadas, São Paulo passou por uma significativa recessão econômica e por transformações nas atividades produtivas; a crise prejudicou o setor industrial, que desde 1950, era o mais dinâmico da cidade. No processo de reestruturação econômica, especialmente nessa cidade, o setor industrial perdeu sua preponderância para as atividades terciárias – ainda que possamos ter em conta de que parte dos postos sofreu um deslocamento na cadeia produtiva, com as terceirizações, e que, portanto,

⁵⁸ Na pesquisa, realizada pela Nossa São Paulo (2017), é apresentada a distribuição da população por raça/cor, na cidade de São Paulo, a partir da escala: 1% a 19%; 20 a 39,9%; 40% a 49,9% e mais de 50%.

⁵⁹ Na pesquisa é apresentada o percentual da população urbana que reside em favela, a partir da escala: 0%; 0,1% a 14,9%, 15% a 29,9% e acima de 30%. São porcentagens estabelecidas a partir da população do distrito.

não é suficiente falar apenas em processos de desindustrialização (ACCA, 2006). Tem-se observado, ainda, um processo de requalificação e alteração do uso do solo: do abandono de grandes complexos para a gradual substituição por edificações comprometidas com as *novas funções da metrópole*, sobretudo aquelas voltadas ao setor terciário. Instalações de pequeno porte que compunham os antigos bairros industriais, vêm sofrendo um lento processo de substituição, regido quase sempre pelo mercado imobiliário (RODRIGUES, 2013).

Muitas regiões, principalmente na zona oeste da cidade, onde a escola se localiza, foram afetadas pelo intenso investimento imobiliário, direcionados as residências para as classes mais abastadas, e também para os conjuntos de edifícios comerciais. Vale destacar que, de acordo com alguns estudos, essas novas edificações geraram um novo padrão de segregação espacial e de transformação na esfera pública. Conforme análise de Caldeira:

[...] com a expansão dos novos empreendimentos, os distritos passaram a apresentar um novo padrão de organização espacial, que mistura moradores ricos e pobres de um lado, e residência e trabalho de outro, criando assim um novo padrão de desigualdade social e de heterogeneidade funcional (CALDEIRA, 2000, p. 244).

Esta nova configuração do espaço urbano se sobrepõe ao padrão centro-periferia, vigente na cidade até a década de 1980. Para Caldeira (2000), mesmo que esse padrão ainda molde o espaço urbano e que a riqueza ainda continue concentrada numa parte muito pequena da cidade, São Paulo tornou-se uma região metropolitana mais complexa. Os processos que produziram o padrão centro-periferia mudaram, e as novas dinâmicas produtivas e sociais geraram outros tipos de organização do espaço urbano e, conseqüentemente, mudanças no padrão espacial de segregação social e espacial.

Para Caldeira, “as regras que organizam o espaço urbano são padrões de diferenciação social e de separação” e variam cultural e historicamente, permitindo entender os princípios que estruturam a vida pública e as relações que os grupos estabelecem na cidade (CALDEIRA, 2000, p. 211). De acordo com a autora, nos últimos anos, a cidade “não oferece mais a possibilidade de ignorar as diferenças de classes; antes de mais nada, é uma cidade de muros com uma população obcecada por segurança e discriminação social” (CALDEIRA, 2000, p. 231). A autora identifica que, no decorrer do século XX, a segregação social assumiu três formas diferentes no espaço urbano da cidade: (i) até os anos 1940 predominava uma cidade concentrada em que os diferentes grupos sociais se comprimiam numa área urbana pequena e estavam segregados por tipos de moradia; (ii) até 1980 a forma urbana centro-periferia, dominou o desenvolvimento da cidade, nela os diferentes grupos sociais encontram-se separados por grandes distâncias: as classes média e alta concentram-se nos bairros centrais

com boa infraestrutura, e os pobres vivem nas precárias e distantes periferias; (iii) os “enclaves-fortificados” seriam a terceira forma urbana que vem se configurando desde os anos 80 e mudando consideravelmente a cidade (CALDEIRA, 2000).

As transformações geraram espaços nos quais os diferentes grupos sociais estão muitas vezes próximos, mas separados por muros e tecnologias de segurança, e tendem a não circular ou interagir em áreas comuns. Isso porque, entre os anos 80 e 90, em função do medo da violência, as classes média e alta mudaram seu estilo de vida (consumo, trabalho, lazer) e seu uso da cidade de diversas maneiras. Como parte dos efeitos desse processo, observa-se também o aumento das favelas em regiões mais centrais em decorrência da valorização do solo nas periferias⁶⁰.

Os condomínios – edifícios fortificados, com entradas controladas por sistemas de segurança, normalmente ocupando um grande terreno com áreas verdes e incluindo todo tipo de instalações – tornaram-se o tipo de residência preferido desses grupos sociais⁶¹. Caldeira denomina esses condomínios de “enclaves fortificados”, e os considera o principal instrumento do novo padrão de segregação espacial, à medida que enfatiza o valor do que é privado e restrito, e ao mesmo tempo, desvaloriza o que é público e aberto na cidade. Esses “novos espaços atraem aqueles que estão abandonando a esfera pública tradicional das ruas para os pobres, os “marginalizados” e os sem-teto” (CALDEIRA, 2000, p. 221).

Tais análises permitem pensar a segregação social a partir da vida cotidiana e das relações sociais na cidade. O aspecto revelador do novo modelo de segregação é que, mesmo próximos geograficamente, os diferentes grupos sociais encontram-se separados por meio da criação de espaços murados e tendem a não circular e nem interagir por espaços comuns – o que dá à afirmação da professora Ingrid (“são mundos diferentes”) uma densidade para além da metáfora.

Assim, consolida-se um espaço público que não mais se relaciona ao ideal moderno de universalidade, pelo contrário:

[...] promove a separação e a ideia de que os grupos sociais devem viver em enclaves homogêneos, isolados daqueles percebidos como diferentes. Consequentemente, o novo padrão de segregação espacial

⁶⁰ Os moradores de favelas representavam 1,1% da população da cidade, em 1973, 4,4%, em 1980, 8,9% em 1987 e 19,1% em 1993 (mais de 1,9 milhão de pessoas). Essas habitações precárias são uma alternativa para uma nova geração de pobres urbanos para quem a autoconstrução ficou inacessível (CALDEIRA, 2000, p. 237)

⁶¹ Embora não seja o objetivo dessa pesquisa, Dunker (2011) tem chamado a atenção para as conexões entre essa experiência condominial da cidade e da participação e a emergência de novas formas de subjetividades – e novas formas de mal-estar e sofrimento que se manifesta no “laço social encaminhado em tais espaços supostamente idílicos”.

serve de base a um novo tipo de esfera pública que acentua as diferenças de classes e as estratégias de separação (CALDEIRA, 2000, p. 212).

Diferentes classes sociais vivem mais próximas umas das outras em algumas áreas, mas são mantidas separadas por barreiras físicas e sistemas de identificação e controle. O medo do crime, por um lado, potencializa a separação dos grupos sociais e, por outro, alimenta as tensões e suspeitas entre eles.

Ao se referir ao contexto carioca, Ribeiro e Koslinski (2010) destacam que o modelo centro-periferia organiza as cidades em torno das desigualdades sociais extremas, nas quais a distância física e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e os grupos sociais entre si, favorecendo certos grupos no acesso aos bens urbanos. De todo modo, a segregação também se faz presente quando as favelas se estabelecem em bairros ricos, pois a proximidade física não corresponde ao encontro social, ao contrário: “uma série de mecanismos políticos, institucionais e simbólicos acaba por separá-los hierarquizando as práticas de interação e filtrando o acesso aos bens urbanos” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010 p. 122).

Essa forma de segregação é observada no distrito em apreço, no qual vários galpões industriais e conjuntos residenciais operários, ociosos devido às transformações econômicas, deram espaço a grandes conjuntos residenciais e comerciais, atraindo classes mais abastadas e altos investimentos para a região. Esse processo se acentuou a partir dos anos 2000, período em que se observou a intensificação da ação do capital imobiliário, acarretando intenso processo de verticalização do distrito, e consequente, aumento populacional: 47% entre 2000 e 2007 (RODRIGUES, 2013)⁶².

Claro é que o investimento imobiliário transformou a região, e, com a decorrente valorização do solo urbano e custo de vida, tem gerado ameaças constantes às populações de baixa renda ali residentes, pressão que se torna ainda mais intensa nas favelas que resistem na região. Assim, condomínios de luxo muro a muro com os barracos denunciam o conflito de fronteiras e classes sociais tão presentes em nosso país. Para Rodrigues, a pressão sobre essas áreas representa “a capacidade de ação do capital imobiliário sobre as dinâmicas urbanas e, denuncia o desigual jogo de forças” entre o capital e o descapitalizado. Nesse distrito, a força do capital imobiliário tem alterado “os padrões de ocupação forçando o deslocamento das

⁶² Essas alterações no uso do solo estão diretamente associadas a elaboração e aprovação do Plano Diretor Estratégico (PDE, Lei n. 13.430/02) e do Plano Regional Estratégico. Estudos sobre a região em apreço evidenciam que as construtoras adiantaram as obras antes que a nova Lei de Zoneamento entrasse em vigor.

populações “inadequadas” à imagem de cidade que se quer comercializar” (RODRIGUES, 2013, p. 149).

De acordo com as professoras, grande parte das crianças e jovens, alunas e alunos da escola em apreço, residiam nessas habitações populares que apesar de ocupar uma área relativamente pequena, tinham um número significativo de habitantes – aproximadamente 1.030 famílias e 4.500 pessoas, distribuídas entre duas favelas onde viviam aproximadamente 630 famílias e um conjunto habitacional (20 prédios com 400 unidades de moradia) (RODRIGUES, 2013). Esses prédios, inaugurados no ano 2000, fazem parte do projeto Cingapura da gestão Maluf – Celso Pitta (1993-2001), no qual se previa a construção de edifícios nas proximidades das favelas e melhorias nas condições dos moradores remanescentes não reassentados nos edifícios construídos. Contudo, o projeto forneceu unidades habitacionais apenas à parte dos moradores, sem mais intervenções nessas áreas. Os espaços liberados pelos reassentamentos foram reocupados por outras famílias, fazendo com que a precariedade da área aumentasse no decorrer dos anos. Para Rodrigues (2013), esses problemas são difíceis de ser contornados sem uma alteração mais efetiva nos programas habitacionais.

Importante ressaltar as origens dessas ocupações, diretamente associadas à luta pela moradia e à histórica insuficiência das políticas públicas habitacionais. O processo de formação dessas habitações improvisadas, na década de 1970, foi favorecido pela possibilidade de trabalho advinda da transferência de um entreposto para o distrito. Essa instalação, resultado de processos metropolitanos, trouxe novas dinâmicas para a região como, por exemplo, o crescimento populacional e a decorrente demanda por habitação. Historicamente, a ineficácia dos programas habitacionais na cidade impele a população de baixa renda a adotar um padrão de ocupação precário, insalubre e irregular. No caso do distrito em apreço, foi nos espaços subutilizados (fábricas fechadas, ferrovias) que as primeiras favelas se instalaram. A atração do trabalho informal derivado do entreposto e os espaços não utilizados no seu entorno tornaram-se a oportunidade dessa população de se fixar em local próximo às oportunidades que garantiam a sua sobrevivência.

Se a origem do distrito teve características de região popular, recentemente consolidou-se como uma região de apartamentos residenciais de população de classe média e alta, além de conjuntos comerciais de médio e alto padrão. O bairro tem experimentado um acelerado processo de expansão imobiliária, com a construção de novos e modernos edifícios, estruturados a partir da lógica dos “enclaves fortificados” (CALDEIRA, 2000). Nos últimos anos, observa-se a intensa construção de espaços murados e privados direcionados às classes

médias e altas que se estabeleceram na região. Os condomínios, por vezes, ocupam quarteirões e, devido a seus muros altos, transformaram certas ruas em verdadeiros desertos.

Diferente de outras comunidades das grandes periferias pobres de São Paulo, portanto, essas favelas, onde reside parte dos alunos, têm nas vizinhanças bairros nobres, parques, equipamentos públicos, transportes. Porém, como os acessos são realmente restritos, essas famílias ainda assim, estão segregadas do restante do distrito. Há muitos anos essa população tem sofrido forte pressão para sua retirada, e seguem com a ameaça de transferência para outra localidade, devido a novos projetos urbanos previstos para esse distrito.

Nesse espaço de fronteiras, a escola, que poderia ser o lugar do encontro de grupos sociais distintos, configurava-se como o lugar do desencontro social. De acordo com avaliação do corpo docente, o público-escolar tinha se tornado homogêneo: crianças e jovens provenientes de uma mesma situação social. Em razão de um projeto educacional fragilizado e de uma conjuntura de crise institucional, configurou-se uma situação em que nesse lugar não se conseguia instalar outros modos da experiência, de abertura de significantes (DUSCHATZKY, 2008); ao contrário, uma parte dos alunos conseguia implementar suas próprias referências de violência na escola, sem intercâmbio de vivências, modo de vida e destino, delimitando o campo experiencial.

Duschatzky, em estudo na região metropolitana de Buenos Aires, realizado nos anos 1990, no qual pretende compreender os vínculos que jovens em contexto de pobreza estabelecem com a escola, indica que “a valorização da escola não é a confirmação da função universal dos sistemas educativos modernos, mas o resultado do contraste de sentido entre duas esferas de experiência: o bairro e a instituição” (DUSCHATZKY, 2008, p. 81, tradução nossa). Para essa perspectiva, é na situação da experiência que fazem do bairro que a escola se apresenta como a como fronteira de distinção. Em perspectiva distinta daquela utilizada por Martins (2009), a autora complementa:

A escola, neste cenário, começa a perfilar-se como uma fronteira de distinção, como um espaço simbólico que introduz novas representações sobre o social. Não se trata da realização da natureza essencial da escola, do cumprimento de uma função inscrita em suas origens, mas da emergência de um espaço simbólico que dá lugar a irrupção de novos horizontes de sentido (DUSCHATZKY, 2008, p. 81, tradução nossa).

A escola como fronteira é entendida como o cruzamento de experiências, é um lugar de intercâmbio e da disputa entre o familiar e o estranho. Isso significa dizer que cabe à escola introduzir a diferença, “momento em que o bairro como discurso auto suficiente de

identificação é subvertido por um campo de discursividade que o transborda como significação” (2008, p. 75). Nesse caso, a escola acaba por se constituir como terreno de retóricas que se cruzam, abrindo possibilidades:

A escola apresenta novas possibilidades a partir da ruptura do cotidiano desses jovens, mesmo não satisfazendo a gama de interesses e desejos juvenis. Mas é justamente essa passagem pela escola que mantém vivo o mal-estar e incentiva a seguir buscando novas possibilidades (DUSCHATZKY, 2008, p. 93, tradução nossa).

Na perspectiva da autora, portanto, é na tensão entre as continuidades e as rupturas entre a vida na escola e a vida cotidiana que se sustentam os significados da experiência escolar. Entrar na escola implica participar de um universo que nomeia crianças e adolescentes como sujeitos sociais, portanto, portadores de direitos. Diante disso, a escola remete à construção de um novo espaço simbólico que rompe as racionalidades cotidianas – a exclusão dos jovens – promovendo a ruptura de tempo e espaço. Para Duschatzky (2008), isso não significa dizer que a escola ofereça a certeza de integração socioeconômica, mas deve possibilitar às crianças e adolescentes uma complexa articulação entre diversas esferas de experiências.

Na contramão desta perspectiva estava a escola em que foram realizadas as entrevistas e que, devido aos conflitos que ali se estabeleciam entre funcionários, alunos e suas famílias era denominada como “Faixa de Gaza”, lugar de tensão, quando não de violência.

Na sequência iremos nos referir à discussão da sociologia da educação fundamentada na sociologia urbana, no que se refere a influência da estrutura de oportunidades do entorno social da escola e da família no desempenho escolar dos alunos. Em seguida, iremos identificar as perspectivas docentes sobre os conflitos em torno da garantia do direito à aprendizagem, procurando entender as origens de um enunciado recorrente na instituição: *“eles não estão nem aí”*.

4.2 Fronteiras urbanas: a “Faixa de Gaza”

“(...) estamos entre os dez piores”
(Ingrid)

Conforme exposto, apesar da escola estar num distrito rico, as marcas de segregação sócio espacial aparecem no público que a frequenta. Neste distrito, as escolas não compunham um quadro homogêneo e, mesmo a poucas quadras de distância, caracterizavam-se pela grande

diferenciação social entre elas: escolas particulares e de elite e escolas públicas que, dentre outros aspectos, costumam ser classificadas – pelas famílias, por professores, pelos alunos – como “boas” e “ruins”. Um dos parâmetros para tal classificação reside nos resultados que os alunos alcançam nas avaliações externas do desempenho de aprendizagem.

O discurso que circulava entre professores e equipe técnica era que o desempenho dos alunos não era o adequado. Ingrid traz a classificação da escola apoiada nesses índices: “(...) *nossa escola está entre as dez piores escolas do IDEB, isso que eu ouvi lá, a coordenadora falou “estamos entre os dez piores”*. A professora questiona os motivos do desempenho dos alunos frente a um quadro de professores “bem formados” e comprometidos – no sentido de que permaneceram na instituição mesmo quando os conflitos tomaram os contornos da violência: “(...) *temos professor com mestrado, doutorado, poucos não tem especialização. Nós somos competentes! Por que a gente não está conseguindo fazer?*”. Frente a essa questão, caracteriza o grupo de professores: “(...) *eu não acredito que aquela equipe seja incompetente e, nem acredito que sejamos desmotivados, porque uma equipe que sobreviveu aquele tempo de bomba e continuou na escola, é uma equipe que sabe que quer ficar ali*”.

Tendo como parâmetro o IDEB – indicador que combina a taxa de aprovação dos estudantes e seu aprendizado, alçado à condição de principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil –, os níveis de aprendizagem dos alunos não eram considerados adequados: estavam abaixo da meta municipal e diferiam de escolas localizadas no mesmo território. A Tabela V traz o IDEB de quatro escolas da rede pública de ensino – todas localizadas próximas à escola selecionada (num raio de quatro quilômetros) – de três períodos distintos: 2009, 2011 e 2015. A unidade escolar em apreço é denominada como “Municipal A”. Por meio desses dados, destacam-se as diferenças do desempenho escolar entre as instituições: em 2015, a escola apresentou o menor índice (3,4) dentre as escolas selecionadas, um resultado abaixo da meta projetada para a rede de ensino municipal (5,3) e para a cidade de São Paulo (5,2).

Tabela V - IDEB dos anos finais do ensino fundamental II em escolas do território (2009, 2011 e 2015)

Escolas	2009	2011	2015
Municipal A	3,7	4,6	3,4
Municipal B	5,0	5,0	4,9
Municipal C	-	4,1	4,3
Estadual	4,3	4,8	4,3
Escolas rede municipal	4,2	4,3	4,3
Escolas rede estadual	4,0	4,1	4,3
Meta da rede municipal SP	4,3	4,6	5,3
Meta da cidade SP	4,1	4,4	5,2

Fonte: Inep.

Entre 2011 e 2015, observa-se que a escola apresentou queda de 1,2 pontos no resultado obtido no IDEB. Vale notar que tal resultado pode ser devido ao fato de que, no período, anterior a 2015, a escola passava por graves problemas administrativos, o que levou muitos alunos a pedir transferência ou abandonar a escola, reforçando assim, como já comentado, a homogeneização de certo perfil de estudantes. De todo modo, em 2009 esse índice também estava abaixo do esperado, 3,7.

De maneira a complementar a análise, utilizamos a distribuição dos níveis qualitativos de proficiência disponibilizados na plataforma QEDUAcademia. Na Tabela VI está exposta, com base nos resultados da Prova Brasil, a proporção de alunos com aprendizado considerado adequado, de acordo com a escola SAED, para os anos finais do ensino fundamental II. Os alunos são distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência: (i) “avançado”, aprendizado além da expectativa, recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras; (ii) “proficiente”, os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos, recomenda-se atividades de aprofundamento; (iii) “básico”, os alunos neste nível precisam melhorar, sugere-se atividades de reforço; (iv) “insuficiente”, os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado, é necessário a recuperação dos conteúdos (QEDUACADEMIA).

Tabela VI - Proporção de alunos com aprendizado considerado adequado (engloba os níveis proficiente e avançado) em português e matemática, no nono ano do ensino fundamental, em escolas do território (2011-2015)

Escolas	2011		2015	
	Port.*	Mat.*	Port.	Mat.
Municipal A	13%	5%	17%	11%
Municipal B	40%	11%	41%	20%
Municipal C	13%	7%	22%	9%
Estadual	35%	25%	35%	11%
Rede municipal	23%	9%	28%	11%

Fonte: Prova Brasil 2011, Inep. Classificação não oficial.

Já a Tabela VII traz especificações dessa escala para escola em apreço: a maior parte dos alunos avaliados em português e matemática, no nono ano do ensino fundamental, encontra-se no nível básico e insuficiente.

Tabela VII - Distribuição dos níveis qualitativos de proficiência, no nono ano do ensino fundamental da escola Municipal A, obtidos a partir da Prova Brasil 2011 e 2015

Ano	Matemática				Português			
	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2011	0%	5%	57%	38%	2%	11%	72%	15%
2015	0%	11%	46%	43%	3%	14%	65%	18%

Fonte: Prova Brasil 2011, Inep. Classificação não oficial.

De acordo com a SME-SP, para solicitar uma vaga na rede pública é necessário realizar um cadastro e a vaga será fornecida em uma Unidade Educacional próxima, em um raio de até dois quilômetros do endereço cadastrado. Pode-se dizer que esse procedimento de regionalização das matrículas articula um “mapa escolar” (DUBET, 2008). A classe média residente no bairro, por sua vez, escapa à essa “imposição” em razão do recurso ao ensino privado. Tal opção pode ser observada na Tabela VIII, na qual os dados apontam que, no distrito, mais da metade das crianças e adolescentes na educação infantil e no ensino fundamental foram matriculadas em escolas da rede particular, nos anos de 2012 a 2014.

Tabela VIII - Distribuição das matrículas por rede de ensino no distrito (2012-2014)

Matrículas	2012	%	2013	%	2014	%
Educação Infantil	1.248		1.043		1.380	
Rede Municipal	483	39%	450	43%	453	33%
Rede Particular	765	61%	593	57%	927	67%
Ensino Fundamental	4.056		2.946		3.602	
Rede Pública	1.660	41%	1408	48%	1.494	41%
Rede Estadual	635	16%	584	20%	511	14%
Rede Municipal	1.025	25%	824	28%	983	27%
Rede Privada	2.396	59%	1.538	52%	2.108	59%
Ensino Médio	1.995		1.864		2.155	
Rede Estadual	996	50%	999	54%	1.089	51%
Rede Municipal	-	-	-	-	-	-
Rede Particular	999	50%	865	46%	1.066	49%

Fonte: Pnad IBGE

Ao discorrer sobre a realidade francesa, Dubet (2008) aponta que a configuração de um mapa escolar enuncia as desigualdades sociais:

[...] suas imposições são mais rígidas para os pobres encerrados nos estabelecimentos dos “guetos”, onde a concentração de alunos relativamente fracos enfraquece ainda mais o nível geral, reduzindo suas chances de êxito, inclusive para os bons alunos. Ao contrário, as concentrações de bons alunos em estabelecimentos favorecidos, reforçam a qualidade da educação e o nível médio dos alunos. Acrescentamos que uma parte das classes médias especialmente pais e professores, escapa às imposições do mapa escolar quando elas não lhes são favoráveis, graças ao recurso ao ensino privado e ao jogo das derrogações (DUBET, 2008, p. 34).

Apesar de se referir a outro contexto, é possível estabelecer uma relação com o contexto brasileiro, onde um sistema de ensino dual demarca fronteiras entre os grupos sociais. Tais divisões sociais podem ser potencializadas geograficamente, já que conforme visto, a segregação sócio espacial pode acarretar impactos na escola.

De todo modo, não é simples analisar os fatores que implicam nas desigualdades educacionais: há análises que se voltam para fatores intraescolares, outras que privilegiam os fatores extraescolares, e ainda as que articulam a relação entre ambos. Patto (1990) e Lahire (1997), por exemplo, ao realizarem pesquisas sobre o fracasso escolar das camadas populares, identificaram que tais quadros não teriam relação direta com a origem social das famílias, dando ênfase ao papel desempenhado pela instituição. Outra vertente de análise aponta que o

desempenho não depende exclusivamente da escola, ressaltando a importância das condições sociais (ANDREWS; VRIES, 2012) e a participação da família (NOGUEIRA, 2010). A partir da década de 1990, nos Estados Unidos, alguns estudos influenciados por pesquisas provenientes da sociologia urbana passam a considerar outras variáveis além da origem socioeconômica da família e da escola, procurando compreender os padrões de organização social do território (distância física, acessibilidade, desorganização e isolamento social, estigmatização como forma de violência simbólica) e os impactos nos mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais entre crianças e jovens⁶³.

Ribeiro e Koslinski (2010) destacam que, sobre o contexto brasileiro, esses estudos ainda são raros. Fazendo um balanço de estudos norte-americanos, identificam que não há consenso sobre os mecanismos sócio territoriais e nem sobre as características da vizinhança e seus impactos no desempenho escolar dos alunos. Mesmo assim, ao se dedicarem à pesquisa sobre o modelo de segregação carioca (proximidade física e distância social), percebem que a divisão social desse território produz diferenciações no sistema público de ensino e concluem que: “a proximidade física não implica em interação social entre segmentos sociais que ocupam posições sociais distantes” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 130).

Mesmo que as favelas estejam em territórios que agregam pessoas de alta escolaridade e que concentram os bens públicos urbanos de qualidade, os autores ressaltam que:

[...] a experiência cotidiana daquela população é fortemente marcada pela desorganização e isolamento sociais decorrentes do confinamento territorial e simbólico, da desconfiança nas interações sociais internas e naquelas mantidas com os grupos sociais moradores do asfalto em vários âmbitos da sociabilidade urbana, cujo fundamento é o estigma decorrente da criminalização de tais espaços (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 134).

Esse tipo de interação social não se estabelece apenas nas práticas cotidianas, mas também nas instituições públicas, como nas escolas, e limitam sua capacidade de promoção da cidadania, pois estas:

[...] se organizam como instituições e organizações que são discriminantes e discriminatórias, especialmente quando frequentadas pelos segmentos das camadas populares que, hoje, são objeto da dupla política de gestão da margem: contenção pela ação violenta e política social salvacionista, disciplinadora e pedagógica do controle social. Se a população desses territórios luta cotidianamente contra os efeitos desorganizadores da vida social originados pela presença da criminalidade violenta e pela política de contenção, se contrapor às

⁶³ Wilson (1987) foi uma importante referência para essa vertente ao realizar um estudo sobre a influência do local de moradia sobre a vida de seus moradores.

tendências ao isolamento sócio territorial é mais difícil por implicar em interagir com instituições cujas regras de funcionamento pouco conhece (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 136).

Tal abordagem destaca as dificuldades desses grupos sociais em lutarem contra a segregação residencial e indica como esse pertencimento tem implicações, por exemplo, nas relações sociais que se estabelecem na escola:

Também se torna difícil se contrapor ao isolamento quando antigas práticas de discriminação, vividas quase exclusivamente no universo das interações pessoais, ganham a objetividade da ação institucional pelo fato do lugar de moradia – as favelas – constituir um atributo de tratamento burocrático discriminante e discriminador (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 136).

Os autores ressaltam a discriminação sofrida pelos grupos sociais que habitam áreas favelizadas, mostrando como acabam sendo estigmatizados nas instituições. Ao partir do contexto carioca, relativizam a hipótese defendida pelos estudos acerca do efeito-vizinhança, naquilo que se refere ao desdobramento de efeitos positivos de contextos sociais heterogêneos. Para Ribeiro e Koslinski, no caso do Rio de Janeiro, a proximidade física não significa proximidade social; assim, os pesquisadores indicam a necessidade de questionar os possíveis impactos dessas representações da favela sobre as oportunidades educacionais:

Em que medida essa concepção da favela como espaço social à margem ou como território marcado pela desorganização e pelo isolamento social, decorrente do confinamento territorial e simbólico, gera diferenciais nas oportunidades educacionais, mesmo nas áreas da cidade caracterizadas pela proximidade entre as favelas e os territórios mais abastados da cidade (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 136).

Kolisnky e Ribeiro (2010) propõem que as fronteiras entre a favela e o “asfalto” são evidentes e a distância social entre os grupos sociais parece ser mais acentuada nas áreas mais abastadas do que nas áreas menos abastadas ou populares da cidade⁶⁴. Isso porque as diferenças se tornam mais visíveis:

No que diz respeito ao impacto de tal configuração socioespacial sobre oportunidades educacionais, podemos esperar que as crianças e adolescentes que vivem em favelas nas áreas mais nobres da cidade sejam mais facilmente identificadas e estigmatizadas por professores e diretores que não reconhecem nelas os atributos que desejam para seu alunado (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 136).

⁶⁴ Os autores têm fundamentação no estudo de Small (2004), que identifica mecanismos que levam ao isolamento social nesse tipo de configuração territorial (bairro pobre localizado ao lado de um bairro rico), e estabelecem fronteiras fixas e precisas: (i) paisagens e construções diferentes nas áreas pobres e não pobres, e (ii) espacialização da classe, da raça e do crime.

Assim, nos territórios em que as fronteiras se mostram fixas e claras, os impactos sobre oportunidades educacionais viriam não somente pelo lado da demanda, mas também pelo lado da oferta da educação.

A segregação não é apenas residencial, mas também escolar já que “a escola pública não seria capaz de promover a aproximação entre grupos sociais distintos, uma vez que as crianças e adolescentes das camadas médias estão, em grande medida, fora da escola pública” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 136). Uma hipótese explorada pelos autores é que a segmentação escolar seria o resultado de estratégias de escolarização das famílias para evitar o contato com certos segmentos sociais, que nas áreas mais abastadas da cidade seriam representados como “moradores da favela”. Portanto, a segmentação escolar poderia ser compreendida como resultado de práticas sociais orientadas pela busca de distinção e também pela “evitação” de contatos. A segmentação também ocorre dentro da rede pública de ensino fundamental:

Assim, a relação entre a proximidade das escolas a favelas e os resultados escolares mais baixos nas áreas mais abastadas da cidade, pode ser compreendida, como no modelo centro-periferia, a partir dos mecanismos relacionados ao isolamento social, ou seja, a proximidade física não é suficiente para permitir o impacto benéfico de uma socialização com os moradores do entorno. De outro lado, essa relação também pode ser compreendida a partir de mecanismos institucionais ou pelo lado da oferta da educação. Nossa hipótese é de que as escolas próximas a favelas são “encapsuladas” por esses territórios. Nas áreas em que os marcadores de fronteiras do território são mais nítidos, as escolas são mais facilmente identificadas como “escolas de favela” ou “escolas de favelados” e, portanto, funcionariam e se organizariam de uma forma particular. Por exemplo, tais escolas apresentariam um clima escolar menos propício ao aprendizado do alunado (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 141).

Desenhado esse contexto e identificados alguns dos principais eixos e tensões das dinâmicas sócio espaciais que atravessam a escola – e de alguma forma já nos ajudam a compreender o sentido da representação da escola em análise como “Faixa de Gaza” – passamos para a análise das representações das professoras sobre os conflitos em torno do direito à educação.

Na sequência, iremos por meio das entrevistas realizar uma aproximação do lugar em que as relações sociais se tornam mais intensas: a sala de aula. Nosso recorte está no tema do “ensino-aprendizagem”, uma vez que compreendemos ser o eixo que opera como revelador

analítico das tensões, pois é a partir daí que as entrevistadas falam do que entendem ser sua função, dos bloqueios ao que fazem, e da impotência frente à condição de seus alunos.

Esse recorte também expõe a incidência discursiva naquilo que se refere a direcionar a função da escola para práticas bem específicas e que se desdobram sobretudo sobre os professores, entendidos como os responsáveis em efetivar a garantia do direito à aprendizagem.

4.3 Na “Faixa de Gaza”: perspectivas sobre os conflitos em torno do direito à aprendizagem

“São Paulo é Pequim, Standford, Estocolmo e Angola: A cena vista nesta foto, de uma sala de aula de São Paulo, repete-se 25 mil vezes por dia, em nossa Rede Municipal, envolvendo cerca de 500 mil alunos, só no Ensino Fundamental. Isso sem contar as Unidades de Educação Infantil... É nesse contexto, com estas dimensões espaciais e humanas, que se multiplica a educação na cidade de São Paulo. Para entender o fascínio de aprender, é preciso observar os olhares destas crianças e jovens de uma aula. Parecem retratar um desejado nascimento.... Reparando bem, a aula em São Paulo - uma cidade com a população maior que a Suécia, - é esse espaço de nascimento. Não é apenas o lugar onde os indivíduos aprendem e nascem para o novo. Mas presencia-se nesses olhares o nascimento de uma sociedade. Os instrumentos são importantes, mas não determinam a essência do aprender. A arquitetura marca, as tecnologias agilizam as informações e estabelecem novas linguagens, a organização do espaço e clima externos favorecem, mas a magia do ensinar e do aprender se faz na sabedoria e vontade com que o professor, a escola e família se dedicam a preparar, acompanhar, estimular, valorizar o fenômeno chamado AULA. Imaginem quantos pais, quantos pedagogos, quantos arquitetos, quantos funcionários de limpeza, quantos produtores e autores de conteúdos estão ao fundo da preparação de apenas uma aula de um só professor! É um esforço coletivo gigantesco, que não podemos maltratar. É o maior tesouro que devemos conservar.”

(SMESP, 2014e, p. 12-13)

O excerto acima – retirado da primeira edição da publicação *Magistério* (SÃO PAULO, 2014e), direcionada aos professores no período da gestão municipal de Fernando Haddad (2013-2017) ⁶⁵ – descreve uma imagem fotográfica de uma sala de aula pertencente à rede

⁶⁵ Seleccionamos essa publicação pelo fato de ser diretamente direcionada aos professores da rede municipal de ensino de São Paulo.

municipal. Nessa imagem, os alunos estão todos uniformizados, sentados e organizados harmonicamente em grupos. Os materiais escolares estão dispostos nas mesas: lápis, canetas, cadernos e livros. Na sala, há duas professoras, uma delas no centro da cena, segura livros e parece explicar algo para um dos grupos; já a outra se localiza ao fundo, auxiliando um aluno que parece ser uma criança com deficiência. Destoam nesta representação do que seria uma aula – ou melhor, neste espaço de “aprendizagem”, cujos lugares estão bem demarcados – dois alunos: um deles está em pé, com uma câmera na mão filmando a aula e, o outro está sentado em um dos grupos, olhando para o garoto com a máquina como se aquela situação fosse uma novidade.

As páginas anteriores dessa mesma publicação contêm fotografias de salas de aula em outras regiões do mundo: Pequim, Stanford, Estocolmo e Angola. Cada foto traz um contexto educativo em diferentes condições materiais: os recursos são distintos, mas todas retratam o processo de “ensino-aprendizagem”, no sentido de que as crianças estão ali estudando e a professora ensinando.

O título do excerto em apreço, exposto no início dessa seção: *São Paulo é Pequim, Stanford, Estocolmo e Angola*, faz referência àquelas situações educacionais, como se a rede municipal de São Paulo agregasse escolas com toda essa diversidade, mas onde o direito à aprendizagem, processado a partir da relação professor-aluno no espaço da sala de aula, estivesse garantido.

A fotografia, no âmbito de um discurso político educacional, cumpre a função de trazer essa representação da aprendizagem, complementada pelo texto, cuja intencionalidade está em vincular tal imagem a realidade: “a cena vista nesta foto, de uma sala de aula de São Paulo, repete-se 25 mil vezes por dia, em nossa rede municipal” (SÃO PAULO, 2014e, p. 12). Destacam-se na imagem algumas representações sobre “professor”, “aluno” e sobre a “aula” como lugar central do processo de ensino-aprendizagem, que se constitui, de acordo com essa perspectiva – independente de outros tipos de recursos – a partir da sabedoria e vontade dos sujeitos implicados nessa relação: “a magia do ensinar e do aprender se faz na sabedoria e vontade com que professor, aluno, escola e família se dedicam a (...) aula” (SÃO PAULO, 2014e, p. 14).

No âmbito do concebido, pareceria indiscutível o fato que no espaço da sala de aula, a partir da relação professor-aluno, seja estabelecido “magicamente” o processo de ensino e aprendizagem (CHARLOT, 2005). Entretanto, algumas inserções no cotidiano escolar são suficientes para verificar as contradições desse discurso, já que as relações sociais ali

estabelecidas podem vir a ser conflituosas, conforme exposto, por exemplo, no relato do estudo de campo no início dessa dissertação, aliás, proveniente do mesmo período de publicação da documentação em apreço: 2014.

De todo modo, ao longo dessa edição da *Magistério*, as “entrelinhas” revelam algumas das fissuras da representação do ensino-aprendizagem. Em uma das páginas está colocada uma questão: “Aonde anda a aula? Um resgate da aula como elemento fundamental do processo pedagógico e do papel do professor” (SÃO PAULO, 2014e, p. 7). Tal indagação sugere que afinal, existem problemas em torno desse processo nas escolas da rede.

Em outro artigo intitulado, “O resgate da aula essencial: um desafio urgente”, assinado por um filósofo da educação, procura-se estabelecer a definição do conceito de “aula”, já que de acordo com a perspectiva do autor, sua “essência” teria se perdido no decorrer do processo histórico. Sendo assim, define-se que: “a aula é um ambiente envolvendo alunos e mestres que organizam uma sequência de conhecimentos com uma estrutura que contém as seguintes possibilidades expositivas e argumentativas: (i) o contexto e a problematização; (ii) explicação: as práticas e a história; (iii) a reflexão, os argumentos, as soluções; (iv) conclusões, sínteses e novos desafios: utopias” (SMESP, 2014e, p. 15).

No último texto da publicação, “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo” (SMESP, 2014e, p. 37), contextualiza-se o movimento de reorientação curricular proposto na gestão municipal de Fernando Haddad, em diálogo com a política nacional. Se em 1989 o discurso educacional da rede se consolidava em torno de um projeto de *Escola Pública Popular* para a cidade de São Paulo, nesse outro contexto destaca-se a importância da colaboração dos entes federados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a melhoria da aprendizagem: “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil permitiram o desenvolvimento do IDEB e de uma cultura da qualidade em educação, rumo à maior igualdade e melhor aprendizagem das crianças” (SMESP, 2014e, p. 39). Portanto, declara-se que a partir das avaliações e dos indicadores de qualidade, passou a ser produzido o diagnóstico de cada rede de ensino e definidas as ações necessárias para efetivação do “direito de aprender”, agora em estreita relação com as metas propostas para 2022. Observamos os contornos de uma política educacional cuja centralidade está no “direito à aprendizagem” do educando, tendo como suporte à vinculação com a política nacional, preocupada em atingir os índices de desenvolvimento considerados adequados.

Vale lembrar que o SAEB, instituído em 1990, atualmente é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com INEP, esse sistema fornece um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado, e “produz informações que subsidiam a formulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”. Como parte desse sistema, o IDEB – calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações (Aneb e Prova Brasil) – é entendido como uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir de 2005, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelas escolas: a lógica é que cada instância (municipal, estadual e federal) evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional de 3,8, registrada em 2005, para 6,0 em 2022 (INEP).

A partir de tais parâmetros de qualidade, tem destaque nessa edição da *Magistério* a relação do direito à educação com o direito à aprender o que se ensina na escola.

Jardim, ao analisar os desdobramentos práticos da democratização escolar destaca que:

[...] cumprida essa tarefa de universalização do acesso (garantia de matrícula), será necessário enfrentar o problema da evasão escolar (por exemplo, ampliando o acesso à pré-escola – de modo a superar o diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos alunos como resultado dos ambientes pouco letrados em que vivem – e com adoção de políticas como a merenda escolar, o transporte escolar ou o fornecimento de uniformes). Minorado o problema da evasão escolar, será necessário enfrentar o problema da regularização dos fluxos, complicados pelo alto índice de reprovação dos estudantes (agora, as medidas variam da recuperação à ampliação de jornada escolar e à progressão continuada). A permanência dos estudantes na escola, mesmo daqueles que não aprendem conforme as expectativas curriculares, criará outro conjunto de problemas, que nas últimas décadas têm sido articulados em torno do problema da qualidade da educação e tem operado um segundo deslocamento no direito à educação, recortando-o como direito à aprendizagem de certo corpo de conhecimentos, especialmente o letramento e a matemática (JARDIM, 2017, p. 20).

Nesse caso, a qualidade do ensino-aprendizagem (medida pelos índices) é defendida como centro das ações escolares. Conforme os enunciados ao longo da *Magistério*, se os índices de aprendizagem dos alunos não estão adequados é porque existem problemas na aula ou, mais precisamente, no papel exercido pelos professores, uma vez que a “aula”, entre outros aspectos,

é apresentada como “o momento mais importante da ação do docente” (SÃO PAULO, 2014e, p. 43).

Da análise dessa publicação, destacamos, mais uma vez, a vinculação entre os baixos índices e as relações que se estabelecem entre professor e aluno no espaço da sala de aula, bem como a proposição de que esse desempenho considerado insatisfatório poderia ser superado por “ajustes” na prática docente, o que se processaria por meio do currículo e da formação continuada do professor. Para além da discussão entre causas e consequências, ao longo dessa edição torna-se visível como o ensino-aprendizagem assume inteiramente o campo do concebido, no que se refere à função da escola, processo também observado na fala das entrevistadas.

Devido à incidência discursiva sobre a sala de aula e as queixas recorrentes dos profissionais da educação, procuramos identificar as contradições entre o concebido e o vivido na perspectiva docente. Na análise das entrevistas, buscamos compreender o que as relações sociais produzem em um contexto específico, mas capaz de nos dizer muito sobre o global no que se refere às contradições da democratização da escolarização.

Assim, tomamos como ponto de partida para as reflexões desta última seção a representação fotográfica do processo de ensino-aprendizagem como algo que se desenvolve sem conflito, porque nos traz o campo do concebido. De todo modo, o desencontro nos é visível por termos como contraponto as observações realizadas no cotidiano escolar, que nos evidenciaram o mal-estar dos sujeitos implicados nesse processo, tanto professores como alunos. As concepções de professor, aluno e sala de aula, expresso visual e textualmente na publicação mencionada, desencontram-se no vivido e as percepções das entrevistadas revelam os impasses na construção desse “lugar de aprendizagem: a aula”. Os relatos nos permitem pensar sobre alguns desencontros com a cena descrita, naquilo que se relaciona às representações que bloqueiam os possíveis, ou ainda, apontam os limites do vivido.

Vale lembrar que a escola em apreço, devido aos conflitos que ali se estabeleciam entre funcionários, alunos e suas famílias, era denominada como “Faixa de Gaza”. Metáfora para uma situação de conflito, que indica uma presença que precisa ser intensamente regulada, cujas relações estabelecidas são permeadas por um clima de tensão (quando não de violência). Na sequência serão identificadas as relações que têm lugar na escola, e as representações sobre essa instituição e a sala de aula, vistas da perspectiva docente – os profissionais responsabilizados pelo êxito (ou fracasso) do projeto educacional naquele momento em vigor, cujo propósito era garantir o direito à “aprendizagem”.

4.3.1 A escola

“Aqui, é só para os fortes!”
(Helena)

A escola está no território há mais de 60 anos: foi criada pelo decreto nº 3.288 de 3 setembro de 1956, que instituiu a fundação de 100 escolas primárias na cidade de São Paulo, ainda no governo de Wladimir de Toledo Piza. Vale lembrar que este é oficialmente o ano de criação da rede municipal, conforme exposto no Capítulo 2; portanto, essa instituição faz parte de um quadro de escolas que inaugura a rede.

No momento de sua implantação, a escola procurava atender a demanda pelo ensino primário (1ª a 4ª série), não suprida pela rede estadual. Foi construída num bairro de terreno pantanoso, ruim para construir e morar, cujas condições vão sendo lentamente modificadas a partir de 1950, quando as antigas olarias deram lugar à instalação de indústrias que, posteriormente, foram substituídas por investimentos imobiliários voltados as classes médias e altas. Nas últimas décadas, em consonância com a Constituição Federal de 1988, tem ofertado o ensino fundamental, agora com nove anos, à população do entorno, em um contexto urbano completamente diverso.

Isso significa que, essa escola testemunha e sofre as interferências das modificações nessa rede de ensino ao longo desses anos, em diálogo com os percursos da educação nacional. Além disso, como parte de um território, é perpassada pelas transformações socioeconômicas desse espaço urbano, antes periférico, e agora central nos processos metropolitanos. Significativamente e em consonância com o processo mais amplo que se desdobra da democratização do ensino escolar, quando atendia as classes trabalhadoras e médias, era considerada uma “boa” escola pela comunidade do entorno; hoje, é estigmatizada devido ao público contemplado. Portanto, a escola se consolida como um lugar produtivo para pensar as contradições das dinâmicas sócio territoriais, devido aos conflitos que ali se estabelecem em torno de diferentes questões, das quais destacamos a realização do direito à aprendizagem.

Conforme referido no Capítulo 2, a partir de 1992, na rede municipal, o ensino fundamental passou a ser organizado em três ciclos: Inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), Intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o Final (antigas 7ª e 8ª séries). Essa composição foi modificada em 1997, quando essa etapa da educação Básica passou a ser organizada em dois ciclos de Progressão Continuada: Ciclo I (antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e Ciclo II (antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

Conforme já referido, em 2013 esse agrupamento foi reconfigurado por meio do Programa Mais Educação São Paulo, passando a contar com três ciclos de três anos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ano ao 9º ano). Tal reorganização tem como suporte teórico a tese de que o ciclo de aprendizagem “é definido pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas”. Nesse caso, a ideia de ciclo está diretamente “relacionada aos direitos e objetivos de aprendizagem definidos por um currículo” (SMESP, 2013, p. 74).

Sinteticamente, no Ciclo de Alfabetização a meta é alfabetizar as crianças na perspectiva do letramento. Já no Ciclo Interdisciplinar, o objetivo é dar continuidade ao processo de alfabetização/letramento, de modo a ampliar a autonomia nas atividades de leitura e escrita, e desenvolver as habilidades relacionadas à resolução de problemas. Nesse ciclo, as outras disciplinas têm a função de contribuir no desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania. Por fim, no Ciclo Autoral, tendo como premissa que o aluno já adquiriu o domínio daquelas competências, a centralidade está na construção do conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social, o que deve se concretizar no Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)⁶⁶.

Neste Programa entende-se que, para trabalhar em ciclos, os professores e a equipe escolar devem “permanentemente colocar em questão a reinvenção de suas práticas pedagógicas e ter em vista a organização do trabalho dentro de cada escola de forma integrada e participativa” de modo a garantir o direito à aprendizagem (SMESP, 2013, p. 74).

Após 16 anos de funcionamento da progressão continuada na rede de ensino municipal, a partir dessa reorganização retoma-se a possibilidade de reprovação nos anos finais dos dois primeiros ciclos e em todos os anos do último ciclo (7º ao 9º ano). No programa, defende-se que a reprovação “em nada contradiz o conceito de Ciclo, pois está associada as múltiplas estratégias de acompanhamento pedagógico complementar e inserida no contexto da avaliação para a aprendizagem” (SMESP, 2013, p. 75).

No contexto dessas mudanças, quando questionadas sobre os efeitos de tais políticas no cotidiano escolar, as professoras destacavam a não interferência na prática pedagógica na sala de aula. Gabriela, na rede municipal desde 1993, observa que “(...) *foi tudo muito igual na prática educativa de aula, eu não vejo diferença nenhuma, desde aquela época até hoje*”. Mesmo assim, observa a variação na política educacional ao longo dos anos: “(...) *em relação*

⁶⁶ Para mais informações sobre o TCA ver (SÃO PAULO, 2014a).

aos governos eu vejo assim: entra um programa, sai outro, isso eu vejo, mas não mudou o conteúdo em si, não interfere na nossa prática no cotidiano". Tal perspectiva é sintomática, uma vez que a organização do ensino em ciclos pressupõe outro tipo de trabalho docente, uma lógica completamente diversa do ensino seriado.

Amanda por exemplo, percebia que: *"(...) as mudanças são mais mudanças de lugar, os projetos novos surgem, os projetos antigos são abandonados, eu sinto que as peças do quebra-cabeça são deslocadas de lugar"*. Mesmo percebendo as alterações nos projetos, a professora indica que: *"(...) eu não sinto que as peças são trocadas, sinto que são deslocadas; os nomes mudam, acompanham as novas gestões, mas eu não percebo, desde quando eu estou na rede pública, que uma mudança significativa tenha acontecido"*.

Por sua vez, Ingrid ressaltava a dificuldade de efetivar na prática o direito à aprendizagem, definido como norte das ações escolares, destacando as contradições do discurso a partir da sua prática docente na sala de aula: *"(...) o aluno tem o direito da aprendizagem? Tem! 'Mas esse enxerga mal'. Ele tem o direito a aprendizagem, mas ele precisa de um outro material! 'Aquele veio do norte, chegou analfabeto' – na nossa escola é todo ano, em todas as séries e não importa para que série, ele vem analfabeto, por exemplo, ele veio para o sétimo ano, ele não sabe escrever, é regra! Não é exceção"*. Ingrid aponta a contradição: *"(...) então, ele tem o direito de aprender! Mas, como se a gente não tem aula de reforço?"*. A professora ressalta as dificuldades em lidar com essas defasagens nas suas aulas como professora dos últimos anos do ensino fundamental: *"Todo mundo tem o direito de aprender! E como que eu vou sozinha ensinar para cada um de acordo com suas necessidades, sozinha em 45 minutos?"* Mais uma vez, coloca em oposição o discurso e os impedimentos a sua efetivação: *"(...) Gente! Nosso problema é de ordem bem prática, nós acreditamos que eles têm direito à aprendizagem, nós acreditamos na construção do currículo, em tudo isso a gente acredita, mas agora vamos fazer?"*. O relato da professora aponta para os entraves à efetivação do direito à aprendizagem devido aos escassos recursos humanos e materiais na instituição, donde se destaca a distância entre valores que são de fato indiscutíveis e a sua difícil tradução nas práticas cotidianas.

Apesar das sucessivas mudanças de programas de governo, em geral, as professoras não observam interferências nas suas práticas na sala de aula, nesses últimos 25 anos, a não ser em sentido inverso: na desmobilização dos alunos frente à aprendizagem, como será exposto na sequência.

4.3.1.1 Estrutura institucional

No período de realização das entrevistas, o número de salas de aula do ensino fundamental (6º ao 9º ano) era reduzido – agregava apenas seis turmas, pois a maior demanda estava nos anos iniciais; esse também foi o momento em que a escola passou a oferecer salas de ensino integral aos alunos do primeiro ano, concomitante ao fechamento da EJA. A Tabela XIX traz o número de alunos matriculados na EMEF. Observa-se a queda do número de matrículas do ensino fundamental, principalmente do Ciclo Autoral, entre 2013 e 2014, resultado dos processos internos já comentados. Vale esclarecer que a partir do sexto ano não há mais um professor responsável pela turma: as 30 horas-aulas são distribuídas entre os especialistas das áreas de matemática, português, inglês, geografia, história, ciências, artes, educação física, sala de leitura e sala de informática.

Tabela XIX - Número de alunos matriculados no ensino fundamental na escola entre 2010 e 2016

Ano	1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano	5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano	Educação de Jovens e Adultos	TOTAL
2010	287	259	217	763
2011	239	263	205	707
2012	223	274	154	651
2013	163	130	162	455
2014	249	165	190	604
2015	238	190	0	428
2016	294	186	0	480

Fonte: Censo Escolar/INEP

De acordo com as professoras, no período da pesquisa, as classes do 7º ao 9º ano não atingiam o número previsto de alunos, tendo entre 20 e 25 alunos, com muita rotatividade, desistências, e faltas excessivas, principalmente no nono ano. Uma das explicações sobre as especificidades daquele contexto, inclusive, era que o elevado número de vagas disponíveis facilitava a transferência de alunos considerados “problema” para essa instituição, aprofundando os processos de homogeneização do perfil dos estudantes.

Sandra, por exemplo, revela as dificuldades para a permanência dos alunos matriculados no 9º ano: “(...) *vão embora, largam mão. Aqui, a gente consegue chegar no final do ano com dois nonos anos a duras penas. E para manter esses alunos? Você não imagina, é delicado*”. A professora interpreta essas desistências como um resultado das condições da instituição que não são condizentes com as necessidades dos alunos: “(...) *ai você já vê um sinal do que eles*

estão dizendo “não dá assim!”, está sendo dito, mas a gente não escuta. A gente quando eu digo é a estrutura, as instâncias não estão ouvindo, e eles estão dizendo isso o tempo todo”.

Esta é uma fala que aponta para as particularidades da faixa etária dos alunos do último ciclo do ensino fundamental, mas também que identifica que a evasão não é simplesmente desinteresse – é um sintoma da inadequação da instituição escolar no acolhimento das crianças e adolescentes.

Importante, ainda, destacar o arranjo institucional para oferecer comodidade a essas turmas: o estabelecimento é composto por três prédios e amplas áreas externas. Os prédios não possuem conexões internas: são independentes e, para acessá-los, é necessário cruzar o pátio. A unidade escolar ainda conta com duas quadras e um pátio externo, além do refeitório.

Na época de nossas primeiras inserções na instituição, os setores administrativo e pedagógico estavam estabelecidos no prédio localizado no fundo do terreno, enquanto as salas de aula e a sala dos professores estavam agrupadas na construção da frente, próxima do portão que dá acesso à rua. A comunicação entre os prédios era estabelecida via interfone. Nesse período, as grades tomavam o lugar das portas: os vidros dos corredores e das salas de aula tinham sido quebrados pelos alunos; as paredes estavam descascadas, restando algumas pinturas infantis desgastadas pelo tempo e pela ação dos alunos. Um dos confortos era o cheiro de comida vindo do refeitório que, em qualquer situação, servia os lanches e almoços para os alunos.

Após a intervenção administrativa – quando a equipe técnica foi afastada e substituída por pessoal designado pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) – essa composição foi alterada: a secretaria foi transferida para o prédio da frente para facilitar o contato com a comunidade, a direção e coordenação passaram a ficar no prédio do meio, agora mais próximas das salas de aula, dos professores e dos alunos. Para o prédio do fundo, foram transferidas as salas do ensino integral, permanecendo ali a sala de leitura e a de informática. As grades foram retiradas, as paredes pintadas e os vidros recolocados, mesmo com a insistência dos alunos em quebrá-los; esta situação foi resolvida apenas com a instalação de câmeras nos corredores. No contexto da decisão pela instalação desses equipamentos se revela a relação de tensão estabelecida entre funcionários e alunos, pois estes eram representados ora como “vítimas”, ora como “perigosos”. Nesse sentido, as câmeras cumpriam a função de identificar indivíduos a serem responsabilizados, destacando-os da categoria abrangente de “alunos” e, de alguma forma, abrindo espaço para restabelecer a ordem na instituição.

De todo modo, de acordo com as perspectivas docentes, um dos fatores que parecia impedir o trabalho era a irregularidade dessa composição/organização de espaços, que vez ou outra era reconfigurada devido ao surgimento de novas demandas.

Ingrid, por exemplo, ao discorrer sobre a sua dificuldade em se adaptar ao trabalho nessas condições destaca: “(...) *então, você está levando a criança para ter uma aula de vídeo que você comprou o filme, sabendo exatamente o que você queria trabalhar e você chega na porta da sala de vídeo e descobre nessa hora que a sala de vídeo não é mais sala de vídeo. A professora complementa: “(...) faz seis meses que estou ouvindo o aluno me perguntar ‘quando é que a gente vai no vídeo?’ e respondo ‘assim que existir a sala de vídeo’. É assim que é minha rotina*”. Em sua perspectiva, as irregularidades e as incertezas institucionais eram um impasse no desenvolvimento do trabalho: “(...) *é muito frustrante, porque as coisas parecem que não são feitas de fato para funcionar, as coisas não têm uma regularidade e nem tem uma permanência, porque toda hora eu escuto ‘se adapta, olha se adapta’*”. A professora, com inserção recente na rede, era aconselhada pelos colegas a se conformar com essas condições de trabalho. Experiência que Ingrid considerava completamente diversa do seu emprego anterior à docência: “(...) *não adianta planejar muito que você vai se frustrar*”. Ao ponto de dizer ‘*eu vou fazer isso essa semana; a outra semana é a mando de Deus!*’. Ingrid opera sua crítica a partir das exigências de seu trabalho anterior, como comissária de bordo: “(...) *só que eu trabalhei numa área em que as coisas não eram assim, as coisas se não forem muito bem planejadas, se não tiverem ações muito imediatas, o avião cai e a gente morre, é uma questão de sobrevivência, então, ainda estou em adaptação, não consegui me adaptar com isso*”. Interessante destacar a relação estabelecida por Ingrid sobre a questão da gravidade dos possíveis efeitos da falta de planejamento em cada um dos contextos profissionais. De um lado, a queda de um avião consiste em um evento extra cotidiano, que tragicamente interrompe vidas; de outro lado, a impossibilidade de realizar ações refletidas produz cotidianamente uma lógica perversa, que permite que gerações de alunos passem pela escola sem ter tido o direito à aprendizagem.

Para a professora, as condições materiais da instituição impediam a realização do seu trabalho: “(...) *quando eu penso em fazer uma coisa que eu me empolgo, aí eu vou descobrindo que não dá, não dá, não dá!*”. Neste contexto de impedimentos vários, o coletivo de seus colegas apontava a “adaptação” como saída. Tal dado reforça os achados de Paparelli (2009), que compreende a escola como um espaço social contraditório, permeado pelo “confronto de interesse de classe e pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta ou

acomodação dos sujeitos envolvidos na organização do processo de trabalho”. De acordo com a pesquisadora, “é no interior desse embate que podemos compreender os entraves que contribuem com o fracasso dos projetos pedagógicos voltados aos interesses das camadas menos favorecidas” (PAPARELLI, 2009, p. 21).

5.3.1.2 Os Ritos escolares

Institucionalmente, a rotina nas turmas dos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) é marcada pela repetição: do horário da entrada até o intervalo são três aulas de 45 minutos; desde o intervalo até o horário da saída são mais três aulas de 45 minutos. Após esse tempo de cinco horas, os alunos estão liberados para almoçar e ir embora. Já os professores em JEIF, caso das entrevistadas (com exceção de Amanda) têm que permanecer mais duas horas-aulas de 45 minutos para a reunião, que se realiza quatro vezes por semana, intercalando horários coletivos e o Projeto Especial de Ação - PEA (destinado à formação dos profissionais de educação)⁶⁷. Essa organização das horas-aulas se repete no período da tarde.

Nos tempos anteriores à intervenção administrativa, a organização era atravessada por momentos de suspensão desse cotidiano. A hora do intervalo era o momento em que se definia se o “rito escolar” seria seguido “tranquilamente” ou não: o anúncio eram as bombas que explodiam nos banheiros e nos pátios. Mesmo assim, em qualquer circunstância, tocava o sinal, professores e alguns dos alunos se direcionavam para a sala de aula. Lá de dentro, com a porta fechada, era possível ouvir os vidros sendo quebrados pelos alunos que passavam nos corredores – e que denominavam essas ações como “bondes do terror”. Os alunos que estavam dentro das salas se acostumaram a evitar sentar nas cadeiras próximas aos vitrôs que faziam limite com o corredor e, também das janelas que davam para o pátio: procuravam as mesas localizadas no centro da sala para não serem atingidos por algum objeto que adentrasse pelas janelas, ou mesmo pelos estilhaços de vidros. Mesmo dentro da sala, a “aula” poderia ser interrompida pela explosão de um “morteiro” ou início de incêndio nas cortinas ou chutes nas

⁶⁷ De acordo com a Portaria 1566/08, art. 1: “os Projetos Especiais de Ação (PEAs) “são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino”. Devem ser desenvolvidos em horários coletivos. Podem participar os professores sujeitos à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF): nas horas-adicionais; sujeitos à Jornada Básica do Docente (JBD), inclusive os ocupantes da função de Auxiliar de Direção: nas horas-atividade e/ou nas horas de Trabalho Excedente (TEX); sujeitos à Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais, nas horas-atividade e/ou nas horas de Trabalho Excedente (TEX).

portas ou brigas entre os alunos acostumados a entrar e sair da sala sem autorização dos professores.

Nesse contexto, a guarda civil metropolitana (GCM) era diariamente acionada. Em alguns dos recreios, a assistente de direção tentava pronunciar o seu discurso educativo pelo microfone, mas geralmente era interrompida por algum objeto arremessado em sua direção ou por palavras ofensivas.

Após a intervenção administrativa, os ritos escolares passaram a sofrer menos com esse tipo de interferência. Amanda é uma das poucas a se referir, espontaneamente, a esse período – as demais entrevistadas pareciam evitar as memórias tão recentes daquela situação de instabilidade. Amanda relatava a percepção de que os alunos pareciam estar mais vinculados à escola: “(...) *as depredações diminuíram, as brigas, as violências, não que elas não ocorram, elas ocorrem, mas com menor frequência*”. A professora já observava alterações no trabalho na escola “(...) *a grande diferença que eu percebo é que, como a gestão é mais comprometida, os resultados foram sendo desencadeados a partir disso*”. A professora indica o restabelecimento das regras para todos, funcionários e alunos: “(...) *acho que a equipe de professores também, e os funcionários de modo geral, e os alunos percebem que tem alguém olhando, tem alguém que está olhando para as regras, tem regras, elas têm que ser cumpridas*”. Amanda indica como essas mudanças tiveram impactos nas suas aulas: “(...) *eu já consigo dar aula melhor, um número maior de alunos já está fazendo as atividades; antes, alguns alunos simplesmente não faziam nada durante toda a aula. Então, eu vejo já algumas diferenças*”. E complementa que além do restabelecimento das regras, algumas ações foram tomadas: “(...) *claro, essa diferença veio de convocação de pais, de conversa com aluno, de pensar estratégias, foram várias coisas conjuntamente para gente melhorar*”. Importante ressaltar a contraposição dessas ações ao anterior sentimento de desamparo institucional em que se encontravam professores e alunos.

Do processo de intervenção, Helena destaca a importância da transferência de alguns alunos para outras instituições, fato que teria favorecido a aprendizagem: “(...) *teve condições de mandar um monte de gente embora que estava colocando fogo, e que estava jogando bomba, melhorou bastante, depois que houve a intervenção*”. A professora explica que “(...) *deu uma limpeza naquela turma que não queria nada, queria atazanar a escola, então, o aprendizado até melhorou um pouco, porque você tem os que querem estudar, aprendem um pouquinho mais*”. Aqui, se destaca, mais uma vez, representações que separam os alunos entre “perigosos” e “vítimas”, intensificadas pela ideia problemática de “limpeza”, na tentativa de explicar que

uma das ações de intervenção foi a transferência de alunos que, dessa perspectiva, impediam o andamento da ordem institucional e da aprendizagem na sala de aula.

Ingrid ressalta que após a intervenção: *“(...) saímos do caos absoluto e por uma questão de intervenção, sim, as coisas melhoraram, até, porque senão melhorassem nem com eles, tinha que fechar a escola”*. E aponta como aquelas condições de trabalho tiveram impacto, não apenas na sala de aula, mas também na sua saúde: *“(...) foi punk mesmo, eu desenvolvi transtorno de ansiedade, eu desenvolvi depressão, eu tive que me tratar seriamente, porque até em suicídio eu pensei”*. Naquele contexto, a professora não conseguia enxergar outras saídas para a situação em que se encontrava, fato que acarretou seu adoecimento.

Assim, ressaltamos que é nesse contexto de busca da retomada da eficácia dos ritos escolares, antes em constante ameaça, que as professoras falam. A partir das entrevistas, procuramos identificar a rotina dessas professoras, na qual têm destaque aspectos da *cotidianidade* nos termos de nossa perspectiva teórica.

Do relato de Gabriela tem destaque a rotina bem demarcada: *“(...) eu chego sempre em cima da hora: às sete horas da manhã! Aí já chego na sala dos professores, abro meu armário correndo, pego tudo que eu preciso, e vou para a sala de aula. Geralmente, eu dou seis aulas de manhã, aí depois eu faço a JEIF”*. Gabriela aponta para o cansaço depois de tantos anos de trabalho repetitivo no tempo linear e mecânico: *“(...) há trinta anos que eu chego numa escola às sete da manhã, saio às 13h30, são 31 anos, fazendo a mesma coisa, sabe eu acho que é que nem um operário há 31 anos fazendo a mesma coisa, (...) chega uma hora que você cansa, seu corpo cansa”*.

Para Sandra essa composição do horário era diferente: em razão de ser professora de sala de leitura, lecionava nos dois períodos: *“(...) normalmente são cinco ou seis aulas; às vezes, tem dia que chega a oito aulas, fora os projetos ou o horário de JEIF, vou organizando de acordo com o ciclo e o ano; as aulas normalmente, rotineiramente, envolvem a chamada, uma leitura compartilhada que eu procuro fazer”*. Ao longo da entrevista, Sandra indica como a sua função na escola acabou sendo reduzida a cumprir as formalidades: horário, planejamentos, preenchimento do diário virtual, entre outras demandas burocráticas. Nessa perspectiva, os dias de trabalho são marcados pelo cansaço do trabalho na sala de aula: *“(...) via de regra eu saio com muita dor de cabeça, extremamente cansada, e dependendo da sala que pega é bem difícil. Eu estou dizendo que é uma coisa que está me fazendo mal, mal porque eu preparo, eu quero fazer, e simplesmente não acontece. Tem sido bem difícil”*.

Como professora de matemática, Maria era responsável por cinco aulas semanais com cada turma. Geralmente, durante o período da manhã cumpria seis aulas, fato que, segundo ela, a deixava extremamente cansada, principalmente quando tinha “dobradinhas” com turmas “difíceis”: “(...) *dobradinha numa sala dessas, não se aproveita nada, você perde tempo*”. Sua rotina era marcada por certa apreensão sobre a turma para que teria que lecionar; diariamente, ao analisar o horário avaliava: *‘hoje está bom!’* ou *‘hoje, não está bom eu tenho dobradinha com tal sala’*”. Neste caso, a professora destaca sua ansiedade diária sobre lecionar nas turmas “difíceis”, entendidas como aquelas que impediam que o trabalho docente fosse realizado: “(...) *já entrava pensando, o que ia acontecer, se não desse certo, como eu ia fazer. Porque, você planeja uma coisa para dar certinho, mas nunca dá certinho, passa a aula e você acaba não dando nada, muitas vezes, acontece isso quando você está numa sala que é difícil*”.

Com o acúmulo de cargos, a rotina de Ingrid era a mais extensa: permanecia na escola nos dois períodos – o que significava quase 70 horas semanais, carga horária que em sua perspectiva, justificava o seu elevado número de faltas na instituição. Como em um dos cargos não tinha aulas atribuídas, em grande parte do período da manhã estava disponível para realizar substituições de professores ausentes. Ingrid descreve um dia de trabalho: “(...) *fico esperando para ver se algum professor vai faltar, os professores raramente deixam o que eles querem que você trabalhe, (...) e eu fico ali, passa a manhã, fico sabendo na hora se eu tenho que entrar em alguma sala*”. Após o término do período da manhã tem o horário da JEIF “(...) *que também é outro sentimento de vazio, porque você perdeu um tempo ali, fazendo absolutamente nada, falando sobre aluno que dá problema, ou qualquer outra coisa, aí dá o meu horário para pegar o segundo cargo*”. Ao discorrer sobre a sua rotina, Ingrid avalia: “(...) *dependendo do meu dia de trabalho, eu chego no final do dia com o sentimento que eu não fiz absolutamente nada*”. E conclui: “(...) *você simplesmente não consegue mais dar aula*”. Desta perspectiva, destaca-se da repetição dos dias o sentimento da improdutividade do trabalho na escola. A professora explica sua percepção sobre sua inserção nesse contexto: “(...) *estando ali com eles sem fazer nada, me sinto mal, como se eu só fosse uma carcereira (...) é como se eu não fosse ninguém (...) o dia-a-dia na escola faz eu me sentir um lixo*”.

Os relatos apontam para o desgaste desses corpos e mentes no tempo/espço da repetição: cumpre-se o normativo, os ritos, os horários, mas os processos criativos parecem ressequidos, com poucos instantes de expressão. Nesse espaço e tempo da cotidianidade, Amanda observa a falta de encantamento dos colegas com a profissão. Ao longo dos anos de trabalho na rede, nota modificações no seu próprio comportamento: “(...) *quando entrei na rede*

pública eu tinha um ritmo diferente do que eu tenho hoje, eu acho que eu já estou um pouco contagiada”. Mais uma vez, temos aqui expressões daquele enunciado que ecoa na instituição: para permanecer, é necessário de algum modo “adaptar-se”. Amanda compara com outro trabalho que realizava numa instituição de ensino superior: “(...) *eu não ficava ouvindo reclamações nas salas dos professores*”. De acordo com a sua perspectiva: “(...) *as pessoas estavam felizes com a profissão, faziam aquilo que gostavam, se sentiam bem remunerados pelo trabalho, tinham sempre desafios novos, estavam sempre estudando, fazendo algum curso para ampliar a sua formação*”. Compara a situação desses colegas que, de algum modo, viam sentido no trabalho cotidiano, com os professores da sua escola: “(...) *na rede pública isso em geral não acontece*”.

Interessante observar, da perspectiva das entrevistadas, o destaque para a falta de desafios nesse contexto escolar, também presente na fala de Ingrid “(...) *gostaria de ser mais desafiada, não nas impossibilidades, não assim: “Ah você quer desafios, você está na escola pública, já é um desafio!”*. Não! Eu não quero ser desafiada a fazer mágica! Eu quero ser desafiada em desenvolver projetos!”. Essas professoras entendem que há um circuito de fatores que impedem seu trabalho e, conseqüentemente, a construção de práticas pedagógicas desafiadoras.

Das falas das professoras se destacam algumas representações sobre a escola e as relações que ali tem lugar. Na perspectiva de Amanda, a escola é um lugar do qual tanto professores como alunos têm pressa de ir embora; a professora diz questionar-se: “(...) *como tornar a escola um lugar agradável que eu queira ficar, que eu chegue e não tenha vontade de ir embora, porque eu sinto que o aluno também fica ansioso para ir embora*”. Para Amanda, na sua época a escola era o lugar do encontro: “(...) *eu gostava de ir para a escola quando eu era adolescente, a escola era o lugar que eu encontrava meus amigos, eu não tinha opções legais para fazer em casa, em casa não tinha nada*”. Assim, no seu trabalho cotidiano percebe que “(...) *nem professores, nem alunos estão felizes na escola. A escola não é um lugar agradável para ficar, a gente está aqui e está contado os minutos para ir embora*”.

Por meio desses relatos docentes, delineia-se a escola como um lugar de passagem indesejada, cujas relações são permeadas pelo sentimento de vazio e frustração, devido aos diversos fatores que impedem que o trabalho escolar aconteça. Tendo isso em vista, entendemos ser necessário realizar uma aproximação do olhar dessas professoras sobre o trabalho que realizam na sala de aula.

5.3.1.3 Nas salas de aula

“(...) é o lugar onde você entra “dá” a sua aula e sai, e o resto não é problema seu”
(Ingrid)

As salas de aula se assemelhavam no que se refere à sua estrutura física: lousa verde, carteiras, mesas e armários. As únicas que se diferenciavam em relação aos recursos disponíveis eram a sala de leitura e a sala de informática. No momento das entrevistas, devido à abertura de sala dos anos iniciais do primeiro ciclo, não existia mais a sala de vídeo, a brinquedoteca e nem a sala de artes. Ainda, as professoras não podiam mais utilizar a sala de informática nos horários vagos devido a problemas relacionados à gestão do uso do espaço.

Assim, de acordo com Maria, as professoras contavam com *“a lousa e os livros, mais nada...”*. As fotocópias, por exemplo, eram restritas: além da cota de cada professor, dependiam do funcionamento da máquina, que oscilava entre quebrada e parcialmente quebrada. Ingrid destaca as implicações dessas condições nos planejamentos das aulas: *“(...) você tem que conseguir pensar em coisas que são passíveis de serem feitas com a falta absoluta de recursos”*.

Desenhado esse contexto, retomamos àquela representação de aula, cujos processos não dependem de recursos, mas da “sabedoria e da vontade” dos envolvidos: professor, aluno, família (SÃO PAULO, 2014e). Como vimos, de acordo com o discurso político educacional, no contexto da gestão de Fernando Haddad (2013-2017), as práticas docentes deveriam ter como centralidade a garantia do direito à aprendizagem dos alunos. Pela perspectiva dos professores, devido às condições em que trabalhavam – o que não se refere apenas a questões materiais – sua função principal era “manter os alunos na sala de aula”. Para as professoras, isso significa dizer que de fato não há interesse em saber o que ali se passa, no sentido de que elas apenas contribuem para o cumprimento da obrigatoriedade de frequentar a escola⁶⁸.

Antecede a “inserção na sala de aula” destacar como as professoras avaliavam o nível de aprendizagem dos seus alunos. Mais uma vez, é pertinente ressaltar a condição dessas professoras como “especialistas” dos anos finais do ensino fundamental e as diferentes atribuições de cada componente curricular. De todo modo, no último ciclo do ensino fundamental espera-se que os alunos já sejam autônomos nas atividades de leitura e escrita,

⁶⁸ A partir da alteração feita na LDB (1996) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: (Art. 4º) “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (...)”; e Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”.

além de terem adquirido habilidades relacionadas à resolução de problemas. A intenção é que, ao longo do último ciclo, os alunos desenvolvam trabalhos autorais. Porém, nos relatos tornam-se salientes as dificuldades em enfrentar os diferentes níveis de aprendizagem em turmas que estão prestes a finalizar essa etapa da educação básica.

Na perspectiva de Helena, professora de história, nem todos os alunos se envolviam nas aulas, e ela observava que as competências dos alunos voltadas à escrita tinham algumas defasagens: *“eles sabem ler e escrever, mais ou menos, mas sabem”*. Devido à sua experiência em outras escolas da rede pública (municipal e estadual) a professora se surpreendia com o fato que seus alunos, já nos últimos anos do ensino fundamental, soubessem ler: *“(...) eu trabalhei numa escola em que ninguém sabia ler; aqui eu acho bonitinho que eles sabem ler”*. É interessante notar, nesta fala, o quanto a experiência no interior das redes opera para o estabelecimento de baixas expectativas em relação aos alunos; ainda, é reveladora de que – com todos os problemas enfrentados na instituição escolar –, alguns alunos ainda conseguem se apropriar de parte do conhecimento escolar, o que pode nos indicar que, em meio ao caos e à repetição, *alguma coisa de fato acontece* nas salas de aula. No entanto, este acontecimento não é sequer reconhecido enquanto possibilidade institucional, portanto coletiva: resvala para o campo dos ajuizamentos morais sobre o alunado – após oito ou nove anos na escola, “é bonitinho” que eles saibam ler.

Maria, professora de matemática, relatava a dificuldade dos alunos na leitura e compreensão dos enunciados dos problemas, além da inabilidade com as quatro operações: *“o aluno sai do nono ano e fala ‘eu não sei dividir’”*. Para a professora, o impasse se produzia nos primeiros anos do ensino fundamental, e ela destacava as suas dificuldades em dar conta dos percalços desse processo formativo: *“(...) nós pegamos o aluno já com deficiência de aprendizagem, que vem lá desde o primeiro ano, então, quando a gente pega já não se tem muito o que fazer, a gente tenta fazer, mas...”*. Ao comparar o nível de aprendizagem com alunos oriundos de escolas particulares, a professora identificava a defasagem dos seus alunos, *“(...) a gente vê a diferença desses alunos: são alunos que os pais perderam o emprego, não têm mais condições e acabam vindo para a escola pública, aí você vê a diferença de aprendizagem: eles estão muito para frente”*. A estratégia utilizada pela professora era dar atividades diferenciadas, mas com centralidade naqueles que tinham mais dificuldades: *“(...) 70% da sala tinha dificuldade, aí não dá, eu tenho que atender os 70%, não posso deixar de atender os 70% e atender só os 30%”*. Nesse caso, a “adaptação” não era apenas subjetiva, mas

curricular – os conteúdos trabalhados na sala de aula não estavam em acordo com o que se define como o esperado para aquele ano ou faixa etária.

Ingrid também nota as diferenças de aprendizagens e os impasses frente ao seu esforço para garantir a aprendizagem: “(...) *a gente tem experiências de alunos que vêm da escola particular e a gente quer ensinar esses alunos, quer elevar o nível das aulas para esses alunos, mas a gente não consegue, porque o nível dos outros não permite, porque senão eu vou dar aula só para ele*”. Dessa perspectiva, o nível de aprendizagem aparece como um impedimento à realização do trabalho voltado a garantir a aprendizagem.

De maneira geral, as professoras percebiam defasagens nos níveis de aprendizagem dos seus alunos e a dificuldade em mobilizá-los para a reversão daqueles quadros – quase todas partilhavam a percepção de que os alunos “não estavam nem aí”. Nesse sentido, a partir das entrevistas procuramos identificar algumas representações sobre os conflitos em torno da efetivação do direito à aprendizagem na sala de aula – espaço que se consolida, da perspectiva das professoras, como o lugar de resistência, devido à recusa dos alunos em aprender.

As professoras entendiam que a principal função atribuída a elas era manter os alunos dentro da sala de aula, independente dos conflitos que ali tomavam lugar. Do relato de Ingrid sobressaem os conflitos entre as exigências do vivido e suas concepções sobre a docência: “(...) *estar em sala de aula com os alunos e passar quarenta e cinco minutos, e entrar em outra sala e passar mais quarenta e cinco minutos, e terminar meu dia achando que eu fui só uma carcereira que eu não fiz nada, só fiquei passando o tempo, eu não consigo, isso me faz mal*”. Tal situação, em sua perspectiva, estaria diretamente ligada a seu adoecimento, resultando em excesso de faltas: “(...) *porque eu acordo de manhã e estou com dor de cabeça, e eu vejo que não adianta em nada eu ir à escola, não vou fazer diferença nenhuma! Não vou conseguir fazer nada!*”. Ingrid explica sua decepção com o trabalho: “(...) *eu vou passar lá das 7h00 às 18h20, e nessas aulas não tem nenhum aluno olhando para mim! Eu não vou me dar o trabalho de levantar da minha cama! Minha hora aula custa uma coxinha!*”. Da onde tem destaque suas concepções sobre sua função na escola: “(...) *eu quero me propor a ir para a escola, não é para tomar conta de aluno. É para fazer o que é meu trabalho! Uma vez que eu não consigo fazer meu trabalho, para mim já tanto faz ser descontada e ficar em casa*”. A professora percebe e sofre por aquilo que considera ser um desvio de função do seu trabalho na sala de aula, ou o deslocamento do ensinar para “tomar conta” de aluno: “(...) *a cada dia que passa você, o professor recebe de maneira bombardeada que o ensino é a menor das suas preocupações, o ensino é o menos que você tem que fazer*”. Contraditoriamente, se no âmbito do discurso

institucional os professores são responsabilizados pelo sucesso do ensino, nas práticas cotidianas, a professora percebe um conjunto de processos impeditivos, práticas que sinalizam que o importante está em outro lugar. Se o discurso educacional afirma a necessidade do professor na sala de aula garantir o direito à aprendizagem, por meio da fala das entrevistadas destaca-se o conflito entre aquilo que entendem ser a sua função (“ensinar”) e as suas vivências.

Assim, as entrevistadas percebem que a centralidade das relações ali estabelecidas está em “tomar conta dos alunos”. Aqui, destacamos também as dificuldades em estabelecer a adesão ao trabalho escolar de alunos que estão há mais de seis anos na escola e não aprenderam a ler e a escrever.

Amanda, por exemplo, ressalta as vantagens de ser professora de artes – “(...) *a bagunça eu já contornei várias vezes, trazendo atividades interessantes, como eu tenho essa vantagem de trabalhar com essas atividades de arte, jogo teatral, então muitas vezes eu motivo os alunos com o conteúdo da própria aula*”. Mas destaca a falta de desejo dos alunos em se engajarem nos processos, sendo que uma das suas principais dificuldades em lecionar era justamente “(...) *ter que construir pouco a pouco, junto com os alunos uma implicação deles, deles perceberem que o professor não está lá para dar alguma coisa para eles, que é uma troca, tem um lado que é dele querer*”.

Gabriela, por sua vez, tendo como parâmetro seus trinta anos de magistério, afirma que, ao longo dos anos, observou mudanças nos seus alunos, principalmente “(...) *no aprender, no querer aprender dos alunos: eles não querem mais*”.

Como professora orientadora de sala de leitura, Sandra aponta os impedimentos para realizar a mediação das leituras e os desencontros das funções da escola: “(...) *muitas vezes, os alunos acham que eles podem fazer o que eles bem entendem, eu não sinto que tenha a valorização, a importância, o significado mais profundo do que é uma escola para o aluno*”.

Sobre as aulas de história, Helena destaca a dificuldade em lecionar e a desmotivação dos alunos frente a seu esforço: “(...) *tem aula que foi medíocre, eu nem consegui falar. E quando você manda fazer, porque você não consegue falar, metade da classe não faz. Mesmo você dando visto, falando que vai dar ponto negativo, eles não estão nem aí*”. Destacamos que, a despeito das queixas em relação à recusa dos alunos em se engajar no trabalho escolar, da fala de Helena emerge uma representação da aula como espaço no qual a voz do professor deveria prevalecer; o trabalho escolar aparece como uma espécie de subterfúgio à impossibilidade de sustentar tal lugar – o trabalho do aluno é mobilizado no momento em que se “manda fazer

porque não consegue falar”. Temos aqui novamente elementos para vislumbrar de que maneiras os alunos aprendem a ser alunos nesta configuração institucional.

Para grande parte das entrevistadas, o posicionamento dos alunos era potencializado cotidianamente pela interferência da política educacional na sala de aula, no que se refere à progressão continuada, ou mesmo, à possibilidade da reclassificação, prevista em lei e recorrente na escola – muitas vezes como mecanismo para facilitar a saída de “alunos problemas”.

Vale destacar que a legislação brasileira indica a unidade escolar como a responsável direta pela decisão da reclassificação dos alunos. De acordo com o art. 23 da LDB (1996), "a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais". Especificamente sobre os ensinos fundamental e médio, o inciso I do art. 24 indica que a classificação em qualquer série ou etapa pode ocorrer:

[...] por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Assim, as diversas unidades precisam estabelecer procedimentos e critérios e criar mecanismos para realizar essas ações. Na rede municipal, de acordo com a Portaria 4688/06 que dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, a reclassificação é aplicada quando o aluno:

[...] representado pelo pai/responsável, se menor de idade, ou seu professor ou membro da equipe técnica da Unidade Educacional, requerê-la justificadamente e apenas no decorrer do primeiro bimestre letivo e nas situações: o aluno estiver matriculado na própria Unidade Escolar e requerer matrícula em ano/série/termo diverso daquele em que foi classificado; o aluno transferir-se para a Unidade Escolar, apresentando documento de escolaridade e requerer matrícula em ano/termo/série diversa(o) do(a) indicado(a) (SÃO PAULO, 2006).

Helena relata que, quando os alunos, no decorrer da escolarização, perceberam que não precisavam cumprir as tarefas para passar de ano, ficaram mais desmobilizados a participar das aulas. Comportamento que segundo a professora foi ainda reforçado, nessa escola, com o processo de reclassificação de alunos que devido à idade e (também por problemas disciplinares) foram remanejados para outros anos: “(...) *ainda mais vendo que quem estava no*

sexto foi para o nono, quem estava no sétimo foi para o oitavo, sabe assim? Eu achei que isso dispersou os alunos". A professora retoma uma das falas recorrentes dos alunos ao serem pressionados para a realização das atividades na sala de aula: *"(...) imagina eles não fizeram nada e passaram de ano, por que que eu vou fazer?"*. Para Helena, a progressão continuada e mesmo a possibilidade de reclassificação influenciam o desengajamento do aluno no processo de aprendizagem na sala de aula, já que percebem que não precisam cumprir as tarefas para passar de ano. Tais mecanismos a deixavam desanimada por sentir seu trabalho desvalorizado, além de reconhecer os baixos níveis de aprendizagem dos alunos: *"(...) eu fiquei chateada em passar essa turma toda, não sabem fazer o "o com o copo". Então, como se faz isso? Como dizer que isso é aprendizagem? Mas tá certo, é a legislação!"*. Frente a isso, Helena apresenta sua indignação: *"(...)mas aí ele é terrível, é indisciplinado, não faz nada, do sexto ano vai para o nono, isso me revolta um pouco, isso me traz uma angústia. Ah! Pô! vai dar prêmio para esse? Mas é a legislação, ele não pode ficar!"*. Pela lógica do ensino seriado, a professora entende que os alunos estão sendo premiados ao progredirem nos ciclos sem a contrapartida de seus esforços nos estudos, ou mesmo da garantia de terem aprendido o esperado.

Sobre a prática da não reprovação, Ingrid se opõe porque entende que tem impactos no processo formativo, já que o aluno aprende que não precisa estudar para passar de ano: *"(...) se ele passa assim, você desgraçou o processo de aprendizagem dele daqui para frente"*. E aponta a recorrência da reclassificação dos alunos: *"(...) agora, lá na escola sabe o que eles estão fazendo? Eles estão reclassificando todo mundo! O cara está com 14 anos e do quinto ano vai para o nono!"*.

Destes relatos, destacamos os sentimentos de desmoralização dos sentidos da escola e do trabalho docente, em razão da existência de outros mecanismos na instituição que possibilitam o avanço dos alunos na escolarização.

Gabriela também estabelece a relação entre os impactos da progressão continuada na sala de aula. De acordo com ela: *"(...) o aluno aprendeu a não estudar, ele aprendeu que a escola dava a promoção para ele, ele aprendeu que ele ia passar de ano"*. A professora explica sua posição: *"(...) eu sou cem por cento contra os ciclos! Eu sou contra ficar reprovando tudo que é aluno, mas eu sou contra os ciclos, porque os alunos não têm que fazer nenhum esforço"*. Gabriela exemplifica a resistência dos alunos: *"(...) na sala de aula você fala: "abre o caderno" e o aluno não abre, porque ele sabe que ele vai passar de ano, basta vir na escola"*.

No mesmo sentido, Maria ressalta que no início de 1990 a situação na sala de aula era mais tranquila. A professora entende que a progressão continuada desencadeou dificuldades

para o seu trabalho: “(...) isso fez com que o aluno também se desinteressasse, porque ele já sabia que ele iria passar de ano, bastava estar presente. Ele iria passar independente de nota, ou de aprender, ou não aprender”. Maria destaca as dificuldades em fazer os alunos se engajarem nas atividades na sala de aula: “(...) era a maior dificuldade explicar o exercício: você está explicando o exercício e eles estão conversando”. A professora assinala o retorno da reprovação no nono ano – no contexto da gestão de Fernando Haddad – para alunos que aprenderam que não seriam reprovados: “(...) ele nunca pensou que ele poderia ficar no último ano! E agora, quando ele chega no último ano, para que você vai reter? Se ele não fez nada durante cinco anos, não sabe nada? Como reverter isso no último ano?”.

Tais percepções, fundamentadas numa concepção de escola em que é necessário cumprir as etapas por meio do esforço individual para avançar, revela os efeitos de um sistema que, em nome da democratização do sucesso escolar em sua dimensão de permanência, ensinou esses adolescentes que era possível estar na escola sem estar implicado nos processos que ali têm lugar. Nesse sentido, é como se a escola sinalizasse o tempo todo que eles não precisam aprender para avançar nessa etapa da educação básica.

No mesmo sentido caminha o relato de Ingrid. A professora considerava seu trabalho na sala de aula, “absolutamente frustrado” porque não conseguia praticar nada do que aprendeu em seu percurso formativo, destacando a dificuldade em engajar os alunos no processo “(...) o que em princípio me chama atenção é que eles não ligam se vão ficar retidos ou não, ‘eu não estou na escola’; tem exceção, claro, mas assim, o inconsciente coletivo que eu percebo é que ‘não faz muita diferença se eu vou passar de ano’”. Da perspectiva da professora, grande parte dos alunos não “entendia” que estava numa escola, não respondia à lógica institucional que persiste no concebido das professoras, mas há tempos foi sendo alterada no vivido, e os alunos demonstram plena consciência disso. A dificuldade do trabalho docente tinha relação com os outros sentidos atribuídos pelos alunos à sua obrigatória presença no contexto institucional. Ingrid explica, do que imagina ser a perspectiva do aluno, os motivos que os levam a frequentar a escola: “(...) eu tenho que estar aqui, porque se eu não estiver aqui o conselho tutelar me tira da minha mãe, então, eu tenho que estar aqui, eu tenho que estar em sala de aula, mas eu não tenho que responder ao professor”.

Vale lembrar que, de acordo com a legislação, o ensino fundamental de nove anos é obrigatório e cabe à escola, junto à família, zelar pela frequência do aluno. Em caso de faltas

acima do percentual permitido em lei, cabe aos gestores notificarem o Conselho Tutelar do Município⁶⁹.

Por meio de sua vivência na instituição, Ingrid percebe que os alunos não tinham os mesmos objetivos que ela, ou mesmo de seus filhos ao irem à escola. Mais uma vez, retomamos que os sentidos da escolarização não são evidentes, vinculam-se a experiências e culturas de classe. Dessa perspectiva, a presença dos alunos atendidos na instituição era apenas uma resposta à obrigatoriedade e às decorrentes punições legais: “(...) *então, na maioria do tempo eu tenho alunos muito desmotivados e para eu fazer eles se engajarem na coisa, dá um muito trabalho*”. O desgaste referido se relaciona a “relembrar” a função daquele contexto – função que parece não se sustentar mais, ao menos para aqueles alunos – conforme pode ser observado no trecho em que discorre sobre as relações cotidianas em uma aula: “(...) *eu entro, não sou agredida, porque eles já me conhecem há muito tempo, mas também, ninguém nem olha na sua cara, assim, não olha para sua cara no sentido literal*”. Ingrid dá exemplos do comportamento dos alunos: “(...) *you pode brigar com o aluno “tira isso do ouvido” (fone do celular) ele não se dá nem mais o trabalho de discutir com você, ele só vai fazer o que ele quer, então, você briga, briga, ele fica te olhando e só acaba fazendo o que ele quer; têm uns que nem tiram a mochila das costas*”. Nessa situação, a professora indica as dinâmicas concretas da aula: “(...) *e você fica ali dando aula para quatro ou cinco que estão com vergonha de não prestar atenção, porque a sala toda não está prestando atenção*”. Assim, de acordo com Ingrid, apenas a minoria da classe responde a suas orientações, esvaziando o sentido da sala de aula, fundamentada nas relações de ensino-aprendizagem entre professor e alunos.

Para Sandra, o aluno não valoriza a escola: “(...) *vem porque tem que vir, ele vem porque a mãe obriga, não é porque a escola é prazerosa. Não digo todos, mas a grande massa, e ainda em choque com outra parte que dá graças a Deus de estar na escola para não estar em outro ambiente*”. Nesse contexto, a professora entende que se desvirtuou o sentido da escola: cumprir-se a obrigatoriedade e, ao mesmo tempo, configura-se como um espaço relativamente protegido para as crianças e jovens que vivem em contextos adversos. Para retomar um projeto de

⁶⁹ Como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Art. 56: “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência”. E também na LDB (1996), art. 12, VIII: “notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei”. Vale destacar que as professoras não questionam a lei da obrigatoriedade de frequentar a escola.

educação, de acordo com essa perspectiva, o primeiro passo seria ter como centralidade atividades voltadas ao ler e escrever: “(...) *o carro-chefe é ler e escrever, ler e escrever em todos os componentes*”. Ao observar todas as dificuldades impostas a seu trabalho – alunos, já no último ciclo, atribuindo outras funções aquele espaço, completamente desmobilizados frente a aprendizagem, com dificuldades nas competências leitora e escritoras, – a professora entende ser necessário retomar o projeto do governo anterior (Kassab 2006-2013).

Gabriela, ao longo de seus trinta anos de magistério, também percebe modificações no envolvimento dos alunos na sala de aula, e a presença na instituição como cumprimento da lei: “(...) *os alunos são totalmente diferentes, a importância da escola não é mais a mesma, o aluno hoje vem para escola, porque ele tem que vir, só por isso, principalmente os nossos*”. A professora explica o caso dos seus alunos: “(...) *eu tenho alunos que, eles ligam para o Conselho Tutelar e, se a mãe não manda o aluno vir para a escola, a mãe perde a guarda da criança; o aluno vem totalmente desmotivado*”. Nesse contexto, onde apenas se cumpre a legislação, Gabriela exemplifica as dificuldades encontradas na sala de aula, para fazer os alunos cumprirem as tarefas: “(...) *então, por exemplo, hoje, a última aula no oitavo ano, eu acho que tinha quatro alunas realmente interessadas, uns quatro, cinco que estavam fazendo só por fazer, para eu marcar, e os outros não queriam fazer, você tem que ficar implorando, chantageando para eles fazerem*”.

A professora observa que as políticas voltadas a garantir a frequência e a permanência na escola (como o Programa Bolsa Família e o Programa Leve leite)⁷⁰, fez com que se desvirtuasse o sentido atribuído ao espaço da sala de aula: “(...) *na cabeça deles, a escola tem que dar o leite, tem que dar o lanche, tem que dar o uniforme, mas nunca na cabeça deles, a escola tem que dar o conteúdo, isso não passa por eles, se você dá muito conteúdo ou se você dá muita aula, ou se você falta pouco, você é chata*”. Gabriela complementa que “(...) *o que*

⁷⁰ De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social, o Programa Bolsa Família atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Podem fazer parte do Programa: todas as famílias com renda por pessoa de até R\$ 85,00 mensais; e famílias com renda por pessoa entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. As condicionalidades são compromissos assumidos pelos beneficiários, assim: os responsáveis devem matricular as crianças e os adolescentes de 6 a 17 anos na escola; A frequência escolar deve ser de, pelo menos, 85% das aulas para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, todo mês; e os responsáveis devem levar as crianças menores de 7 anos para tomar as vacinas recomendadas pelas equipes de saúde e para pesar, medir e fazer o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento; As gestantes devem fazer o pré-natal e ir às consultas na Unidade de Saúde.

Já o Programa Leve Leite (PLL), criado pela Prefeitura Municipal de São Paulo em 1995, tem como objetivos combater a desnutrição infantil e reduzir o número de crianças fora da escola. Concede o benefício às crianças matriculadas no CEI (Centro de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil), EFEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e CCI (Centro de Convivência Infantil). Para receber o leite, os pais precisam se preocupar com a frequência escolar do filho (SME SP).

falta na escola é isso: é mostrar para o aluno que ele veio aqui para estudar”. Nessa perspectiva, o estudar tem sentido evidente, conforme sua própria experiência de classe ou como docente; no entanto, as práticas institucionais dizem o contrário.

Ao ser consumida pela falta de envolvimento no processo de ensino aprendizagem – uma vez que, de acordo com a sua perspectiva, os alunos só se fazem presente devido à obrigatoriedade, posta na lei – Ingrid compreende que tais quadros se explicam pela falta de referenciais nas famílias dos alunos. De acordo com ela, no âmbito familiar parece não haver pessoas que ascenderam socialmente por meio do estudo, para que assim, os alunos pudessem entender a escola, tal como ela a concebe, como um meio de acessar outras possibilidades: “(...) *ah, mas ele (o aluno) não conhece na comunidade ninguém que conseguiu isso estudando, nenhuma pessoa conseguiu isso estudando, ‘para que que eu vou estudar?’*”. Além da comunidade, a família também não seria uma referência da cultura escolar: “(...) *o pai por sua vez não é um leitor, não é ninguém que ofereça um exemplo que ele queira seguir, que ele veja o pai lendo, o pai também não acha que o filho possa conseguir alguma coisa melhor (estudando)*”. Nesse caso, a professora remete à sua situação familiar: “(...) *então, o incentivo que ele vai dar para o filho não vai ser igual, por exemplo, ao incentivo que o meu pai me deu ou que a minha mãe me deu*”.

A professora compara a situação dos seus alunos com a sua expectativa em relação à escola quando era aluna da rede pública: “(...) *mesmo estudando em escola pública e morando no pé do morro, a minha visão de mundo era diferente, era possível chegar em algum lugar, (...) não pensava ‘ah! não tem nada que eu possa fazer, vou ficar aqui, eu já cresci, então vou ter filho do traficante, porque é legal’*”. Ela relativiza os impactos da sua condição social na sua trajetória escolar: “(...) *embora eu estivesse junto deles, eu tinha uma outra visão. Mas tinha um outro portão na minha vida que não tem na deles: o exemplo. Meu avô era escritor, meu pai era médico, meu pai era da ciência, eu queria aprender aquelas coisas também, mas eles não têm esses referenciais*”. De sua perspectiva, Ingrid compreende que os seus referenciais familiares foram importantes para ela conferir sentido à sua escolarização e observar outras alternativas, para além do lugar no qual vivia. Em contraposição, ela percebe seus alunos num contexto completamente diverso e adverso.

Ingrid percebe essa situação como uma característica das famílias da escola em que trabalha: entende que os pais e ou responsáveis pelos alunos não eram leitores, não tinham profissões e nem inserção estável no mercado de trabalho. A professora compara a condição dessas famílias com os pais de alunos de outra escola em que lecionou na periferia. Neste caso,

de acordo com a professora, grande parte deles, apesar de serem moradores de uma favela, tinha uma profissão, fato que parecia ter impacto na relação que esses alunos estabeleciam com a escola: *“(...) na escola que eu trabalhei lá no W, a gente olha pela janela e via a favela, chama comunidade, mas o que eu quero dizer de favela é aquela coisa bem feia de barraco, eu olhava pela janela e era aquilo”*. Mesmo sendo um lugar na periferia da cidade, Ingrid destaca: *“(...) eu percebia que ali, todo mundo tinha uma profissão, um era pedreiro, a mãe costureira ou empregada doméstica, todo mundo tinha um trabalho e achava que era importante, não todo mundo, claro!”*. Nesse caso, a professora entende que a inserção social dessas famílias pelo trabalho tinha impactos positivos na escola: *“(...) era uma maioria que fazia diferença dentro da escola, uma maioria que valorizava o aprendizado, que mandou o aluno para a escola não só para receber benefício, mas porque acreditava que de alguma maneira aquilo seria bom para ele, que ele vai ter uma vida melhor”*.

Para Ingrid, esses alunos não iam para escola em busca de garantir os benefícios sociais ou apenas para cumprir a obrigatoriedade e isso tinha impactos na maneira como se vinculavam ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula: *“(...) isso se refletia dentro da sala de aula, os alunos eram totalmente diferentes, [não tinha nada] dessas coisas bizarras que acontecem na nossa escola, tacar fogo em cortina, como foi no começo quando eu entrei, de colocar fogo na escola, de quebrar a escola”*. Para Ingrid, os seus alunos atuais não tinham sentimento de pertencimento à escola, situação diferente daquele outro contexto, em que mesmo sendo uma comunidade pobre de recursos econômicos, as famílias eram uma referência para a vida escolar do aluno: *“(...) a questão familiar era mais bem resolvida, não estou dizendo que lá tinha família (pai e mãe), não! Seja lá quem fosse a família, ela ainda exercia um papel muito importante na vida do aluno. E lá na minha escola, eu percebo que não acontece”⁷¹*.

Para explicar a condição dos seus alunos, a professora utiliza como contraponto outra comunidade que, vista “da janela”, parecia mais organizada: os pais tinham profissões e fomentavam a valorização da escola para seus filhos ao atribuir sentido ao processo, na medida em que viam uma possibilidade de uma vida futura melhor por meio da inserção no mercado de trabalho. Situação que não se apresentava na escola em que ora trabalhava, ao contrário: a falta de sentido da escolarização para os alunos, para além da presença obrigatória, promovia a depredação da instituição e do trabalho docente na sala de aula.

⁷¹ Vários são os estudos que mostram que a aposta na escola tem relação com a origem das famílias, se migrantes recém-chegadas ou se já residiam em SP há mais gerações, ver por exemplo Silva (2017).

O principal conflito identificado pela professora parece estar na falta de valorização da escola como um lugar que daria acesso a outro futuro possível. E essa desvalorização estava diretamente relacionada à origem social dos alunos, à família e à comunidade que viviam: “(...) *you vai saber das histórias, as histórias são muito tristes mesmo, violência, abuso sexual, droga, tudo isso aí. Então, eu acredito que isso não possa ser diferente ao processo de educação, pois tudo que acontece na sociedade vai bater lá na sala de aula*”. A partir dos relatos que percorrem a instituição, e das suas análises sobre o comportamento dos alunos na escola, a professora compreende que: “(...) *essa comunidade é bem desestruturada, sabe, tanto familiarmente, como na própria comunidade em si*”.

Esse discurso torna homogênea, do ponto de vista das representações sociais, uma população que vive num determinado território. Os alunos são representados como “aqueles que não tem ninguém” (já que a família não é uma referência possível), “aqueles que não tem um futuro” (no mercado de trabalho), aqueles cujas as famílias e a comunidade em que vivem são “desestruturadas”. E cuja frequência na instituição está vinculada ao cumprimento da lei da obrigatoriedade ou em torno dos benefícios sociais.

Gabriela também realiza comparações com os alunos de uma outra unidade escolar da rede, em uma área periférica da cidade: “(...) *os alunos de lá eram mais interessados do que os alunos daqui*”; a professora tenta explicar essa situação – “*é a comunidade em que eles vivem, mas não tenho certeza disso, não é uma comunidade bem administrada a nível de vontades*”. Gabriela aponta para as condições do território em que a comunidade está estabelecida: “(...) *então, eles têm comida, eles têm hospital público aqui perto, têm muito lazer, então, eles têm muita coisa*”. Mas, na sequência, a professora aponta para as contradições visíveis no espaço urbano: “(...) *mas é junto com uma classe alta, e eles sabem que não fazem parte dessa classe, então eu acho que psicologicamente isso é mal administrado dentro deles*”. A professora tenta explicar a perspectiva dos seus alunos frente ao contexto urbano contraditório: “(...) *you vive num lugar sem ter nada, enquanto todo mundo tem tudo; you até tem, mas you tem os restos do (entrepasto), you tem um hospital público, eu disse hospital, mas na verdade é um pronto socorro, então you está vendo os outros, uma desigualdade social muito grande*”. Assim, Gabriela expõe as contradições nesse território: “(...) *eles têm, mas ao mesmo tempo eles têm essa desigualdade, porque os outros têm muito mais!*”.

Ao serem moradores de um território no qual as desigualdades sociais estão visíveis, Gabriela procura explicar os impactos dessa visibilidade no comportamento dos alunos, ressaltando a diferença entre ser morador de regiões mais afastadas do centro: “(...) *quando*

você vai para periferia são todos iguais a você, você não é pior do que os outros, são todos da mesma classe social". A professora entendia que estar num contexto cujas condições sociais eram bastante desiguais acarretava problemas emocionais para seus alunos, que de alguma forma se expressavam na escola: *"(...) eles têm uma revolta muito grande que vem lá de fora, não vem da escola, e descontam aqui, eu acho que muitos alunos descontam as dificuldades, as coisas que não estão gostando, suas ansiedades, suas revoltas, dentro da escola"*. Assim, delineiam-se explicações, cujas causas para aquela situação adversa são exteriores à escola.

Por sua vez, Maria relativiza que as condições de vida influenciem no desempenho na escola, colocando em destaque a necessidade dos pais estarem presentes no processo: *"(...) mesmo morando lá, eles conseguem quando os pais estão presentes, o aluno consegue estudar, levar uma vida normal. Mas os pais têm que estar presentes"*. Vale destacar que o padrão de normalidade está vinculado a suas referências de comportamentos escolares.

Diferente de Helena, que ressalta a importância das condições materiais para o bom desempenho dos alunos na escola: *"(...) acho que interfere, eles não têm condição de fazer uma leitura, você dá um trabalho para eles fazerem ele não consegue, porque não tem mesa na casa dele"*.

Amanda também entende que não é apenas a questão material que tem impacto na vida escolar do aluno: *"(...) porque a gente tem famílias que são extremamente pobres, sei lá, vivem com um salário mínimo, um pouco mais um pouco menos, mas que são muito ligados à educação dos filhos, são pessoas que não tem muito materialmente, mas em geral essas famílias tem uma estrutura"*. Mas, a professora ressalta, tendo como fundamentação as condições dos seus alunos, que a precariedade material pode facilitar a desestruturação familiar, chegando ao abandono das crianças: *"(...) a partir dessa dificuldade da família nem sempre ter um sustento garantido, isso leva, muitas vezes, a família ao abandono, quando isso acontece a criança fica muito abandonada, ela chega em casa ela não tem comida, ela vem suja, você chega perto dela ela está com cheiro ruim, então, não tem quem cuide dela, ela não é assistida por ninguém"*. Dessa perspectiva, a estrutura familiar é importante na garantia do direito à aprendizagem: *"(...) quando a criança está bem assistida, ela pode ter até um problema de aprendizagem, mas se a família está ali perto assistindo, vai fazer um encaminhamento, vai acompanhar diariamente, a criança deslancha mesmo com essa dificuldade"*.

Para gerenciar os problemas de aprendizagem, ou mesmo disciplinares, por exemplo, as professoras percebiam os limites de ação da gestão e dos responsáveis pelos alunos. É o que se destaca do sentimento de solidão expresso por Amanda: *"(...) você não tem acesso rápido aos*

pais, às vezes, a família é muito ausente, muito desestruturada. Às vezes, são tantos os problemas que você não sabe nem por onde começar". Nesse contexto, a professora percebia: *"(...) você tem que contar só com você"*.

As falas mobilizadas nesta seção nos mostram que engajar os alunos no processo ensino-aprendizagem é difícil, ao menos do ponto de vista das representações sociais que orientam a prática das professoras. Além de todas essas interferências referidas, política educacional e condição de vida dos alunos, elas ainda destacam a condição interna da escola no que se relaciona aos recursos materiais e "humanos".

Na sala de aula, Ingrid diz que quando observa um interesse dos alunos refaz o seu plano de aula: *"(...) quando eu vejo uma brecha eu mudo tudo e tento pegar por ali, porque se eles não quiserem fazer, nada vai acontecer. Só que para essa galera querer fazer alguma coisa, tem que ser alguma coisa dinâmica, porque eles não são mais os alunos de dez, vinte anos atrás. E numa escola sem recursos você entra numa equação que não se resolve"*.

A professora entende que uma saída seria ter recursos para poder modificar as suas estratégias para mobilizar os alunos, mas devido a situação diz que é obrigada a voltar a cópia: *"(...) aí o cara só copia, e aí você está explicando para o aluno, está fazendo ele refletir, aí o aluno pega e fala assim: 'você não vai dar lição, não?', 'você não vai dar aula, não?'. Porque para eles aula é isso, é copiar, cala a boca e copia e pronto, aí fica mais difícil ainda não ceder ao sistema, entrar numa sala encher a lousa"*. Ingrid destaca as dificuldades de não ceder aos limites das suas condições de trabalho, agregado ao fato de que os alunos, ao longo do processo de escolarização, aprenderam que estudar é copiar da lousa a matéria. Mais uma vez se destacam os ecos do enunciado que circula na escola: ela ensina todos os atores a "adaptar-se", mesmo que a condições pouco suportáveis.

Ao ceder às pressões do contexto, Ingrid tem consciência de que por meio da cópia da lousa o aluno não irá aprender: *"(...) ele não vai aprender e ele também não está preocupado em aprender. E esse é o grande problema, se você tem um público que quer aprender, ele vai te cobrar, ele vai correr atrás, mas esse público não quer, não vê função em aprender inglês, não se interessa pelo assunto"*. A partir das especificidades desse público escolar, Ingrid entende que: *"(...) ele só vai se interessar se eu trazer alguma coisa que faça ele se interessar"*.

A partir das entrevistas, procuramos identificar os principais conflitos em torno da efetivação do direito à educação, da perspectiva da experiência docente. No decorrer da análise, na contraposição entre a História e o cotidiano, percebemos o deslocamento do direito à educação ao direito à aprendizagem. Trata-se da elaboração de respostas aos novos problemas advindos da democratização do ensino: se antes o problema era o acesso e a permanência, agora é necessário garantir que, no mínimo, os alunos aprendam determinados “conteúdos”. Por meio do acesso ao campo, percebemos uma série de conflitos que impediam a efetivação desse projeto de levar os alunos à aprendizagem. Assim, ao longo desse capítulo, intentamos identificar e analisar se e como as representações das professoras sobre aquele contexto evidenciavam os bloqueios ou apontavam os limites do possível. De todo modo, no momento de realização das entrevistas, predominava o mal-estar, vinculado tanto às especificidades da situação quanto, em nossa perspectiva, aos desencontros entre a História e o cotidiano.

Identificamos alguns conflitos que, da perspectiva daquelas professoras, impediam que se processasse a aprendizagem. Primeiro é necessário retomar o ponto de partida: a escola pública, instituição na qual se estabelecem essas relações, é representada principalmente pela sua desacreditação. No caso da escola escolhida para a pesquisa, a essa representação se soma sua estigmatização no bairro, que lhe vale a denominação pelos funcionários de “Faixa de Gaza”.

Dessas representações já é possível mapear um contexto adverso à atribuição de sentido para práticas cotidianas, por parte daqueles sujeitos. No que se refere às relações na sala de aula, na ótica docente sua principal função seria manter os alunos na sala de aula, independente do que ali se processasse, pois nessa relação tem destaque a não implicação dos alunos no processo de ensino aprendizagem: “eles não estão nem aí”. A presença nesse lugar “indesejado de passagem” – tanto para alunos como para professores – seria uma resposta ao cumprimento da lei da obrigatoriedade e das decorrentes punições, ou ainda, da garantia de alguns benefícios sociais.

Ao analisar essa representação sobre os alunos foi possível perceber que as crianças e adolescentes aprenderam, na própria escola, a não aprender, ou melhor: a trajetória escolar lhes ensinou um modo de ser “aluno” que não coincide com o concebido pelas professoras, a partir de sua experiência geracional e de classe. Assim, as intervenções da política educacional que sinalizam que o que importa é que estejam de corpo presente no espaço escolar dificultam a atribuição de sentidos à escolarização, uma vez que suas famílias não são referenciais para a transmissão e consolidação da cultura escolar. Historicamente, lhes foi ensinado que “a escola

dava a promoção para ele”. Essa não implicação é potencializada pela condição da instituição que, sem recursos materiais e humanos, não permite a diversidade das práticas pedagógicas, reduzindo o trabalho do professor ao giz e à lousa, à voz e à cópia. De acordo com a perspectiva das professoras, no contexto de crise institucional, as saídas para romper esses circuitos que impedem que o trabalho aconteça seria, por um lado, adaptar-se a não ensinar ou adoecer.

Da análise do cotidiano e das entrevistas foi possível perceber que, a partir da intervenção de uma nova equipe técnica naquele contexto, que tinha apoio da diretoria de ensino, que tentou “chamar os alunos à escola” e entender as suas necessidades, a sua identidade a sua comunidade, foi possível reestabelecer aos poucos a função social daquela escola, ao menos no sentido de restabelecer as relações sociais para além do conflito imediato e contínuo. Mesmo assim, observamos que, do ponto de vista das professoras entrevistadas, os conflitos em torno de garantir o direito à aprendizagem permaneciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: a escola como fronteira

“Quando a gente diz: ‘a luta continua’, significa que não dá para parar. O problema que a provoca está aí presente. É possível e normal um desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.”
(Paulo Freire)⁷²

Ao longo dessa dissertação tentamos realizar a articulação entre duas dimensões: a História e o Cotidiano, tendo como objetivo identificar as representações sobre os conflitos em torno da efetivação do direito à educação, vistos a partir da perspectiva de professoras. Assim, o esforço estava em identificar e analisar as representações que circulavam num espaço social contraditório, aqui abordado a partir da categoria analítica da fronteira (MARTINS, 2009), apostando em sua produtividade para a compreensão de alguns dilemas presentes no processo de massificação escolar ocorrido desde o final dos anos 1980.

Para tanto, tivemos como fundamentação teórico-metodológica a teoria da vida cotidiana e das representações de Henri Lefebvre. Isso porque a proximidade dos estudos de Martins (2009) nos indicou um possível caminho para abordar de outra maneira o mal-estar na vida cotidiana da escola, compreendido dessa perspectiva por meio do desencontro entre história e cotidiano, à medida que “a manipulação encobre e deforma o histórico, mas não deixa de revelá-lo parcialmente através do mal-estar da vida cotidiana” (MARTINS, 1996, p. 79).

Tendo por base esses referenciais, procuramos identificar as representações que circulavam num contexto específico, em que os conflitos assumiam a forma da violência. Tivemos como ponto de partida um momento de crise institucional, em que os desencontros sociais, relacionados dentre outros aspectos aos processos de segregação urbana, estavam claramente expostos. Mesmo estando em um distrito rico da cidade de São Paulo, os circuitos das desigualdades sociais atravessavam cotidianamente aquelas dinâmicas.

Abordamos tal contexto por meio da categoria analítica da fronteira, que nos permitiu pensar sobre os desencontros que se promovem pelo convívio de temporalidades distintas, razão de conflitos e tensão, mas também de reverberações das utopias e energias que foram levados

⁷² Excerto retirado de Cortella (2011).

a cabo ou bloqueadas ao longo dos trinta anos que nos separam da Constituição Federal. Procuramos desenvolver uma análise que nos permitisse compreender e reconhecer os bloqueios e as virtualidades inscritas nas contradições do processo de democratização da educação.

Em concordância com nossa fundamentação teórico-metodológica, tomamos o cotidiano como ponto de partida para a reflexão sociológica: nos dedicamos a observar o cotidiano dessa escola, com personagens socialmente situados – em uma cidade, em uma rede de ensino e em um contexto sócio urbano – em seu esforço de mediar um “projeto educacional” ou, ao menos orientando-se pelo objetivo de “democratizar o acesso à educação”. De nosso ponto de vista, aquela instituição não estava conseguindo cumprir a função social enunciada; ao contrário, respondia a uma lógica completamente inversa. Estava instaurada uma situação em que o professor passava a ser refém (das lógicas do sistema que ultrapassam o esforço individual e de sociabilidades violentas) e testemunha (dos processos perversos das desigualdades e das violações de direitos das crianças e jovens que constituem seu alunado).

Procuramos identificar como aquelas professoras – responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso da política educacional – da sua posição de classe, na “linha de frente”, mediando a política pública nas fronteiras do Estado, representavam aqueles conflitos que pareciam impedir que a função social da escola se estabelecesse. Em razão de suas trajetórias, entendemos que estavam em posição privilegiada para nomear certos conflitos que vem atravessando a sociedade brasileira de 1988 para cá, e se configuram no cotidiano escolar.

Inicialmente, mapeamos que o sentido da instituição, daquelas perspectivas, estava em “guardar as crianças”; “mantê-las na sala de aula”. Representações que expõem a falta de sentido agregado ao vivido, cujos sintomas eram percebidos enquanto adoecimento ou adaptação, no aguardo da aposentadoria, ou no apressamento da mesma. Nossa hipótese era que esse mal-estar seria explicado a partir da análise das contradições entre o concebido (função da escola e do professor) e o vivido. Entendemos que as representações resultantes das contradições entre o concebido e o vivido podem ser “elaboradas” como mal-estar ou como críticas e projetos. Nesse caso, a centralidade estava em identificar as representações que por ali circulavam na fala dos sujeitos.

Uma vez que apenas descrever essas situações e identificar as representações não seria suficiente para o desenvolvimento da análise crítica do cotidiano, estabelecemos alguns recortes investigativos que nos ajudassem a compreender aquelas dinâmicas.

Nesse sentido, recorreremos à análise histórica, exposta na segunda parte dessa dissertação. Procuramos entender como, ao longo do processo histórico, foram construídas aberturas e barreiras para a consolidação do direito à educação das camadas populares. E no caso desta pesquisa – mesmo com a articulação com um contexto nacional – nosso interesse estava em entender esses processos a partir da implantação e expansão da rede de ensino municipal de São Paulo. Vale lembrar que a própria instituição selecionada, para o estudo de campo, é testemunha desses processos, na medida em que está dentre aquelas escolas que inauguram a rede de ensino. Entendemos que essa reconstituição histórica respondeu a uma exigência do processo investigativo, já que pôde nos ajudar a compreender as dinâmicas estabelecidas no cotidiano escolar, que marcaram trajetórias – facilmente percebidas por meio dos percursos das professoras entrevistadas – e que ainda deixam (e deixarão) marcas no processo de escolarização de crianças e adolescentes hoje na escola pública.

Tendo isso em vista, ao longo do texto, procuramos explicitar os processos da democratização da escolarização nessa cidade, por meio da história da rede de ensino municipal, cuja expansão, além de garantir o acesso à escola, também promove desiguais oportunidades escolares devido às configurações territoriais da cidade.

De todo modo, o percurso investigativo tomou como ponto referencial um momento em que se fizeram legítimas as reivindicações sociais, dentre as quais o direito à educação para todos. Essa análise nos permitiu observar as aberturas e os bloqueios à possibilidade de construção de um projeto educativo para as camadas populares, na medida em que um dos nossos objetivos estava em compreender as continuidades e descontinuidades entre o *Programa Mais Educação São Paulo*, implantado na gestão petista de Fernando Haddad (2013-2017) – em vigor na rede no momento do estudo de campo – e o projeto de uma *Escola Pública Popular*, defendido na gestão de Luiza Erundina (1989-1993) e considerado uma referência, pela bibliografia aqui consultada, em razão do pioneirismo em representar as necessidades das camadas populares até então alijadas de representatividade política. Esse é um momento central para se pensar sobre o “popular” na política, contexto em que a aposta estava na promessa que as desigualdades e as injustiças sociais seriam superadas pela democratização da política e do acesso às políticas sociais.

Assim, ao perceber que a política educacional do governo Haddad retomava alguns aspectos das gestões petistas antecedentes, tivemos como preocupação mobilizar as propostas dessas três gestões em contextos políticos e ideológicos muito distintos, os quais consideramos marcos para pensar a representatividade “popular” na política (Luiza Erundina, de 1989 a 1993;

Martha Suplicy, de 2001 a 2005, e Fernando Haddad 2013-2017). Cada uma dessas gestões se localiza num momento-chave da relação Estado-povo no país: a euforia democrática do final dos 1980; a crise intensa e as respostas ao neoliberalismo de início dos anos 2000 e o presente, tão marcado pela crise de todas as institucionalidades políticas criadas na Nova República.

Observamos que a trajetória da política educacional dessa rede de ensino é marcada pelas interferências das oscilações partidárias entre aqueles considerados “progressistas” e os “conservadores” – tese defendida por alguns estudos mobilizados nessa pesquisa. De todo modo, tal explicação não nos parece suficiente para explicar os bloqueios aos possíveis, uma vez que esses lados não estão nitidamente definidos e, quando examinadas as práticas de uns e de outros, nos revelam as contradições das expectativas.

Desse eixo de investigação tem destaque o deslocamento no interior do discurso “progressista” naquilo que se refere às representações sobre escola, professor e aluno, mobilizadas para legitimar a implementação de políticas públicas. No exame dessa documentação, tornou-se visível a passagem discursiva entre o direito à educação e o direito à aprendizagem, um processo que dialoga diretamente com três momentos de articulação entre educação escolar e sociedade: o da transformação social; o da integração pela via do trabalho e o da garantia de que todos tenham condições de participar do jogo competitivo, o que se traduz em conteúdos mínimos a serem garantidos por meio do foco na relação de “ensino-aprendizagem”. Em diálogo com as exigências da política nacional, observamos como a escola pública passou de espaço de cultura popular e emancipação do filho do trabalhador ao espaço da aprendizagem do educando abstraído de suas particularidades – com exceção, talvez, de sua faixa etária. Tais passagens nos modos de representar a escola acabam por retirar, nos parece, a potência daquilo que é público e fecham as aberturas criadas em nosso contexto de transição democrática. Os documentos e as entrevistas nos revelam, desse modo, uma redução do projeto escolar que, na prática, esvazia os sentidos da escolarização e bloqueia as possibilidades abertas pela democratização do acesso à escola.

Compreendemos que essa investigação iluminou algumas dinâmicas, observadas no momento do estudo de campo e das entrevistas, nos dando suporte para analisar as representações das professoras sobre os conflitos em torno do direito à educação no interior da escola pública.

Além disso, de modo a compor a análise das representações das entrevistadas, situamos a escola numa fronteira de tensão no espaço-urbano, em razão do padrão de segregação daquela localidade, resultado dos novos processos metropolitanos e da produção do espaço, com

impactos nas relações entre as classes. Mobilizamos referenciais da sociologia da educação em diálogo com a sociologia urbana para elucidar alguns aspectos da escola nesse espaço de tensão. Ressaltamos que essa categoria se firmou frente aos “achados” da pesquisa, devido à compreensão da inserção da instituição em um contexto urbano bem específico, cujas dinâmicas tinham expressão nas relações sociais que se estabeleciam na escola, com desdobramentos sobre as representações das professoras sobre seus alunos.

Naquele bairro se expressam novos padrões de segregação espacial da cidade, resultado de recentes processos urbanos, nos quais os lugares dos encontros sociais são bem delimitados e onde as fronteiras de classe só são cruzadas em casos bastante específicos. A presença dessas crianças e jovens – provenientes de favelas e conjuntos habitacionais – na escola e a sua circulação pelas ruas do bairro, mobiliza representações que trazem as marcas da segmentação do social que organiza a percepção e compreensão do mundo. Se antes a instituição era considerada uma escola boa, hoje é estigmatizada pela comunidade do entorno em razão do público a que atende.

Por meio desses estudos, compreendemos que a escola – por sua presença nos territórios e na vida das famílias das camadas populares – é onde se encenam as tensões dispersas pelo tecido social, lugar em que se tornam visíveis algumas das contradições do sistema sócio econômico em vigor. Entendemos que esses circuitos das desigualdades têm expressão na instituição, e que naquele momento de crise institucional, estavam nitidamente visíveis ao pesquisador do cotidiano.

Para analisar as representações tendo como pressuposto que os modos de ver têm relação com os lugares sociais a partir dos quais a realidade é observada, procuramos mapear a trajetória das professoras para que, assim, pudéssemos situar o lugar de enunciação a partir da qual agregam sentido ao vivido.

Mesmo partindo da contingência de falar com as pessoas que se dispuseram, no que se refere à seleção das entrevistadas, algumas similaridades tornaram-se evidentes – talvez isso se explique em razão da localização da unidade escolar, uma vez que o sucesso na remoção de cargo para regiões mais centrais da cidade depende dos anos de carreira. Constatamos que essas trajetórias foram marcadas pela democratização do acesso à escola pública, viabilizado menos pela universalização do que pela migração dos pais para espaços urbanos, onde havia mais oportunidades de escolarização. Por isso entendemos que a escola, nessas trajetórias, funcionou como operadora de passagens pelas fronteiras impostas pelo gênero, classe e mercado de trabalho.

Em relação ao núcleo familiar de origem, os percursos nos falam de processos de mobilidade ascendente, no qual a escolarização desempenhou papel estratégico. Todas elas têm origem social em famílias que parecem ter aproveitado as oportunidades de ascensão pela combinação da migração e aposta na escolarização dos filhos. Em alguma medida, as trajetórias registram os possíveis abertos por meio da industrialização e da escolarização em instituições da rede de ensino pública. Por meio da escolarização, as entrevistadas conseguiram ultrapassar as condições de sua origem familiar, encontrando posições assalariadas, formais e estáveis, protegida do ponto de vista trabalhista e previdenciário, o que lhes permite traçar projetos para sustentar a mobilidade alcançada – o que se expressa concretamente na escolha por manter os filhos longe da escola pública, fato bastante revelador dos efeitos contraditórios do processo de democratização do acesso à escola. A recusa da escola pública como espaço adequado para seus filhos se apoia em representações sobre a escola pública que passam a circular de maneira intensa no decorrer da década de 1990, constituindo-a como espaço de violências, falta de qualidade, precariedade. Tais percepções indicam que não seria mais possível acessar futuros tidos como promissores por tal via, sendo necessário, portanto, recorrer ao mercado para tentar sustentar o processo de mobilidade iniciado na geração anterior. Assim, hoje na posição de professoras da rede pública, percebem que as possibilidades de mobilidade social ascendente, via escola pública, foram bloqueadas.

As temporalidades em que vivem professores e alunos são distintas – as professoras experimentaram a realização (parcial) das promessas da escolarização, do mérito e da integração via trabalho assalariado. Enquanto, a escola pública lhes permitiu cruzar algumas fronteiras, não parece habilitar seus alunos a cruzar nenhuma delas; ao contrário, sua percepção é de que os alunos e seus filhos estão sendo encaminhados para “mundos diferentes”, sem pontos de contato visíveis.

Assim, por meio dos relatos de suas trajetórias foi possível identificar algumas representações, especialmente, sobre a escola pública, que aqui consideramos fundamentais para compreender o ponto de partida dos seus discursos sobre as relações que se estabelecem na escola. Nesse caso, a escola pública é percebida como o lugar do descrédito, da falta de qualidade, da deterioração; no limite, ao deixar de operar fronteiras de classe, a escola acaba por constituir um lugar que “não existe”, isto é, um espaço de liminaridade que não leva a qualquer lugar distinto – é simplesmente um espaço no qual as crianças devem permanecer, seja por força legal, por medo do Conselho Tutelar, para acessar políticas de assistência social, ou para encontrar os amigos num espaço minimamente seguro. A permanência esvaziada de

sentidos propriamente escolares nos diz, portanto, do estreitamento das possibilidades às quais ela dava acesso. Para recuperar uma das imagens mobilizadas por Ingrid, se antes a escola permitia a passagem a uma variedade de portas, atrás das quais residia a chance de escapar aos destinos da família de origem, hoje tais portas foram recobertas por diversas barreiras e são acessíveis somente àqueles que logram produzir sentidos e identidade com a cultura escolar. Para amplas parcelas da população que, antes das políticas de prevenção de evasão e de correção de fluxo, teriam simplesmente escapado da ação escolar, os tempos e espaços da escola consistem em dolorosa experiência de encontro com tais barreiras – pois não carregam o passaporte que os conduziria às portas de passagem, na medida em que não são reconhecidos nem como aderidos aos valores e práticas que conformam os “alunos”, menos ainda como “bons alunos”.

São representações muito duras, o que, por um lado, nos permite entender a falta de sentido do trabalho docente, mas, por outro, retiram a potência daquilo que é público, definindo por princípio os destinos do alunado, antes do estabelecimento de relações concretas – entendemos que esse é o ponto de partida dessas professoras para avaliar sua atividade como professoras de crianças e adolescentes das camadas populares na rede pública de ensino.

Com o campo de enunciação elucidado, passamos a analisar as representações das professoras sobre as conflitividades em torno à efetivação do direito à educação. A partir da fala das entrevistadas, ganhou centralidade o espaço da sala de aula e os impedimentos ao processo de ensino-aprendizagem. Este é o eixo que opera como revelador analítico das tensões, pois é a partir daí que as entrevistadas falam do que entendem ser sua função, dos bloqueios ao que fazem, e da impotência frente à condição de seus alunos.

Na recusa de assumir as outras funções que lhe são atribuídas (“educadora”, “mãe”, “carcereira”), as professoras tentavam circunscrever no nível do concebido que sua função seria a de ensinar, enquanto a função do aluno seria a de aprender aquilo que o professor ensina. Em contrapartida, no vivido, reconheciam que sua principal função seria manter os alunos na sala de aula, independente do que ali se processasse. Nesse espaço, representativamente se destaca o não envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, “eles não estão nem aí” e a presença nesse lugar “indesejado de passagem” – tanto para alunos como para professores. Assim, o grande conflito identificado pelas professoras, e que retirava o sentido do seu trabalho naquele contexto, é que não era possível estabelecer tais relações uma vez que uma das partes não estava implicada nesse processo. Aliás, como suas falas nos revelam, uma das partes

aprendeu a não ter que aprender, da mesma maneira que elas recebiam diversas sinalizações da gestão da escola (da local à prefeitura) de que o menos importante em seu trabalho era ensinar.

O desengajamento do aluno frente ao processo era percebido como resultado de uma das reestruturações do ensino fundamental promovidas na rede que, em diálogo com a política nacional, instaurou a progressão continuada: “o aluno aprendeu que a escola dava a promoção para ele”. Esta situação seria potencializada pelas condições de vida em uma “família e comunidade desestruturadas” que não seriam referências para a valorização da escola. Tudo isso se encontra num contexto “institucional precário” que não poderia atender as demandas dessa nova geração. E aqui retomamos a fala da Ingrid: *“Quem quer ficar sentado dentro de uma sala de aula toda quebrada, toda descascada, vendo um professor feio, descabelado, falando coisas que não fazem o menor sentido, sem nenhum recurso visual, sem nada, numa aula expositiva absolutamente sem graça?”*.

Neste espaço circulam representações de insucesso, não apenas do outro, mas também de si, justamente, por se estar ocupando esse lugar do “malogro”. Várias são as representações em torno da escola pública em vigência em nossa sociedade; nessa pesquisa, ganhou destaque aquela do lugar daqueles que não têm outra saída – representação que alcança professores tanto quanto os alunos.

As representações que por ali circulam também marcam a tensão entre o sentimento de responsabilidade ou culpa e a tentativa de se desembaraçar da responsabilidade – representações legítimas, presentes na saturação discursiva que marca a experiência escolar hoje, e que recobre parcialmente a fratura social das desigualdades com as quais as professoras são obrigadas a conviver, conferindo sentidos ao que é destituído de sentido. Nesse lugar, nesta situação de liminaridade – como refém ou testemunhas, trata-se de passividade, de impotência, ao menos quando se formula a questão em termos de garantir à aprendizagem. Aí tem destaque um circuito de bloqueios que implicam no desgaste e no adoecimento dos professores, a partir da percepção que estão numa condição institucional precária, onde os laços são instáveis, e os ritos, mesmo sem sentido, estão sob ameaças constantes.

No campo do percebido, esse lugar não oferece uma saída coletiva: as relações ali estabelecidas aparecem como extremamente difíceis de serem alteradas. Assim, parece não haver linguagem para articular o possível, a não ser algumas brechas no nível individual. Para uns, a saída é se adaptar; em outros, surgem sintomas de adoecimentos, e há ainda aqueles que utilizam a arte como recurso de sobrevivência. Entre as entrevistadas, aquelas que demonstram maiores dificuldades em efetivar o “direito à aprendizagem” na sala de aula são aquelas

responsabilizadas em garantir que o aluno finalize o ensino fundamental lendo e desenvolvendo cálculos simples.

Tendo como norte o método regressivo-progressivo, e no esforço de não cairmos na “fascinação pela catástrofe”, tentamos, de alguma forma, a partir da análise das contradições do processo de democratização do direito à educação, identificar os resíduos nesse contexto adverso em que estamos, no qual os possíveis parecem bloqueados.

Na medida então que nos preocupamos também com a dimensão do possível, ressaltamos que nos relatos das professoras apareceram alguns poucos projetos que conseguiram ser por elas implementados, mas sempre de uma maneira individual, sem articulação com o corpo docente. Existiam, assim, algumas brechas naquele cotidiano, mas uma série de dinâmicas e aspectos da cultura institucional da escola tornava difícil que tais brechas fossem coletivamente visíveis.

De alguma forma, as representações em torno da escola pública (descrédito, deterioração, sem qualidade), da comunidade (desestruturada, mal administrada), das famílias (não são uma referência, desestruturadas) e dos alunos (não estavam nem aí), articuladas a uma confluência de fatores que impediam o trabalho docente, bloqueavam os possíveis. Assim, percebemos que uma equipe que veio de fora com “outro olhar” conseguiu interferir naquelas dinâmicas, restabelecendo as relações e os ritos escolares.

Tais aspectos devem ser valorizados porque, após dois anos de intervenção administrativa, devido aos processos de remoção anual na rede de ensino, a equipe gestora que estava conseguindo reverter aqueles quadros foi obrigada a deixar de exercer suas atribuições nessa escola. Depois disso, em menos de um ano a escola esteve sob gestão de três equipes técnicas diferentes, pois o diretor que assumira após a saída da equipe interventora se removeu em menos de três meses na escola, tendo sido designado para exercer suas atividades em outro cargo; diante disso, foram realizadas eleições para eleger um novo diretor. No momento da realização das últimas entrevistas as professoras estavam apreensivas sobre esse fato, já que percebiam a possibilidade de retorno da suspensão da ordem institucional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

ABDANUR, E. Parques infantis de Mário de Andrade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/72016>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

ABREU, I. R. N. *Convênio Escolar: utopia construída*. 2007. 334f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

AÇÃO EDUCATIVA. *Educação e desigualdade na cidade de São Paulo*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=55>. Acesso em: 10 mai. 2016.

ACERVO PAULO FREIRE. *Centro de referência Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ACCA, R dos S. A dinâmica produtiva recente da metrópole paulista: das perspectivas pós-industriais à consolidação do espaço industrial de serviços. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 119-157, 2006.

AGUIAR, D. R. C. *Uma escola em ciclos: a obra em construção*. 2005, 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire*. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. A Proposta de Política Pública Educacional no Município de São Paulo: A (Des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. *Cadernos ANPAE*, v. 11, p. 1-15, 2011.

_____. Pesquisando a flexibilidade curricular: um outro jeito de fazer educação, currículo e ensino na perspectiva freireana. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, p. 730-750, set./dez. 2013.

_____. O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 108-126, jan./mar. 2016.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 2, p. 435-473, mai./ago. 2007.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev., 1987.

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, n. 6, p. 11-24, 2006.

ANDREWS, C. W.; VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/10.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. A. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, 2014.

BALL, S. *Class strategies and the educational market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

BALL, S. Classes sociais. In: VAN ZATEN, A. (org.). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris: PUF, 2008. p. 55-59.

BARREIRA, M. R. A. *Henri Lefebvre: a crítica da vida cotidiana na experiência da modernidade*. 2009. 168f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BASILIO, J. R. *Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)*. 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BEISIEGEL, C. *A construção da escola pública que temos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2008.

BEISIEGEL, C. R. Os primeiros tempos da sociologia da educação da USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 589-607, jul./set. 2013.

BICCAS, M. de; FREITAS, M. C. *História Social da Educação Brasileira (1926-1996)*. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

BOURDIEU, P. *A Miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRUSCHINI, C.; SORJ, B. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994.

CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed.34/Edusp, 2000.

CAMARGO, D. *O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARRILHO, A. A feminização na produção científica recente: um conceito difuso de compreensão necessária. In: YANNOULAS, S. C. (Org.) *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, D. B. et al. (Org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARLOT, B. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W. (Org.) *Educação: carinho e trabalho. Burnot, síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: Sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 91, nov. 2011.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, dez., 2011.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. Entre o mérito e a sorte: a escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abril. 2006.

DELORENÇO, R. G. *O ensino municipal da Capital de São Paulo (teoria e estrutura)*. 1985. Dissertação (Mestrado) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1985.

DEROUE, J. L. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 5-16, set./dez. 2002.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____.; MARTUCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Madri: Editorial Losada, 1996.

_____. A Socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, n. 40/41, 1997.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano III, n. 3, mar. 1998.

_____. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, mai./ago. 2001.

_____. *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, mai-ago. 2011.

_____. *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

DUNKER, C. I. L. A Lógica do Condomínio ou: o síndico e seus descontentes, *Revista Leitura Flutuante*, v.1, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/7623>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aieres: Paidós, 2008.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State, *Lua Nova*, n. 24, set. 1991.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 69, dez. 1999.

FELTRAN, G. de S. Vinte anos depois: a construção democrática brasileira, vista da periferia de São Paulo. *Lua Nova*, São Paulo, n. 72, p. 83-114, 2007.

_____. *Margens da política, fronteiras da violência: uma ação coletiva das periferias de São Paulo*. 2008. 366f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

_____. Margens da política, fronteiras da violência: uma ação coletiva nas periferias de São Paulo. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 79, p. 201-233, 2010.

_____. Valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. *Cad. CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, dez. 2014.

FIGUEROA IBERICO, A. M. *Educação para a cidadania na escola: representação de professores de ensino médio*. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, D.S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. *Pro-posições*, v. 25, n. 3(75), p. 103-121, set./dez. 2014.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, J. C.; SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. *Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)*. 2ª edição. São Paulo, Pólis / PUC-SP, 2002.

FUNDAÇÃO SEADE. Informações dos municípios paulistas. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GATTI, B; ANDRE, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil, In: WELLER, W; PFAFF, N (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (1989-1991). In: FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M.; PEREZ, M. Ap. O projeto educacional dos CEUs. In: PADILHA, P. R.; SILVA, R. (Orgs.). *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INFOCIDADE. *Matrículas na Educação Básica, segundo nível e dependência de ensino: município de São Paulo: 1980 a 2017*. Disponível em: <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/index.php?cat=8&titulo=Educa%E7%E3o>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

_____. *Censo demográfico 2000 e 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística de Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

< <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. *Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB*. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ISHII, A. B. F. A história das políticas educacionais no município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. *HOLOS*, ano 31, v. 8, dez., 2015.

JACOMINI, M. A; MINHOTO, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259, out./dez. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01235.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

JARDIM, F. A. A. *Entre desalento e invenção: experiências de desemprego e desenraizamento em São Paulo*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.

_____. *Dinâmicas cruzadas: as transformações da experiência de cidadania, vistas das fronteiras do Estado Social*. Relatório Científico Final – Fapesp (Processo 2015/07857-0). São Paulo, novembro de 2017, 147p. *mimeo*.

_____; ALMEIDA, W. M. Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? *Linhas críticas* (UNB), v. 22, p. 63-85, 2016.

HILSDORF, M. L. S.; LATTOUF, M. de P. A Participação das mulheres nas origens do ensino municipal de São Paulo. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002. Natal. *ANAIS do 2º Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira*, Natal: UFRGN, 2002.

JACOMINI, M. A; MINHOTO, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259, out./dez. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01235.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

KOWARICK (Org.). *As lutas sociais e a cidade. São Paulo: passado e presente*. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1988.

LACOMBE, M. M. *Os fundamentos marxistas de uma sociologia do cotidiano*. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 31, Minas Gerais: ANPOCS, 2007.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LATTOUF, Marlene de Paulo. *As origens do ensino municipal de São Paulo e a participação feminina*. 2001. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la Vie Quotidienne*. Vol. 1. Paris: L'Arche, 1958.

_____. *Critique de la Vie Quotidienne*. Vol. 2. Paris: L'Arche, 1961.

_____. *Critique de la Vie Quotidienne I: Introduction*. Paris: Arche, 1977

_____. *Critique de la Vie Quotidienne*. Vol. 3. Paris: L'Arche, 1981

_____. *La présence e l'absence*. Paris: Casterman, 1980.

_____. *Lógica formal/Lógica dialética*. 5a ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

_____. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

_____. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LEWIN, H. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 45-59, fev. 1980.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-9, jul./dez. 1989.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997. p. 443-481.

MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel: Imprensa Oficial de São Paulo, 2005.

MARTINS, J. de S. (Org). *Desfigurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: Hucitec, 1996 a.

_____. (Org.) *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996 b.

_____. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2a ed. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. A sociologia que examina as margens, os sonhos e a esperança. *Revista Pesquisa Fapesp*, n. 147, p. 8-15, mai. 2008. Entrevista concedida a Mauriluce Moura e Marcos de Oliveira. Disponível em: < <http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/05/01/jose-de-souza-martins/> > Acesso em: 13/11/2013.

_____. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. A dialética do método regressivo-progressivo em dois temas brasileiros: cidade e campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 35, MR-17 – Vinte anos sem Henri Lefebvre. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/mr-5/mr17/1279-a-dialectica-do-metodo-regressivo-progressivo-em-dois-temas-brasileiros-cidade-e-campo>>. Acesso em 11 dez 2015.

MARUANI, M. (Org.) *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Senac, 1998.

MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A. A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 38. Anais. Caxambu, Minas Gerais: ANPOCS, 2014.

MEYER, R.M. P. Atributos da metrópole moderna. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.14, n. 4, out./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000400002>. Acesso em: 1 set. 2017.

MIAGUSKO, E; JARDIM, F.; CORTÊS, M. Governo, gestão de populações e subjetividades: balanço e perspectivas analíticas. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 06, n. 12, p.242-265, jan./abr. 2018.

NERI, M.C. (Coord.). *A nova classe média*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 1995.

_____. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias-escola na obra de P. Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 7, p. 109-129, 1997.

_____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

_____. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

_____.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.) *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

_____. No fio da navalha – a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N. (orgs.) *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.109-130.

NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T.F.; VIANA, M.J.B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar, *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

NOSSA SÃO PAULO. Mapa das desigualdades: 2017. Disponível em: <http://nossasaopaulo.org.br/portal/mapa_2017_completo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

OTONDO, C; PESSOA, J; GROSBAUM, M; GRINOVER, M. Projeto de habitação social para a comunidade da Favela da Linha na Vila Leopoldina. *Revista Arq.urb*, São Paulo, n. 3, 2010.

QEDU. Distribuição de alunos por nível de proficiência. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/188580-emef-dilermando-dias-dos-santos/proficiencia>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PADILHA, P.R.; SILVA, R (Orgs.). *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

PAPARELLI, Renata. *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. 2009. 184p. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, L. O magistério primário na sociedade de classe. *Boletim de Sociologia*, São Paulo, n. 277, 1963.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências. In: WELLER, W; PFAFF, N (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PORTAL DA TRANSPARENCIA. Acesso à informação. Disponível em: <<http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/acesso-a-informacao/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. 2 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PRADO, A. Bagagem. 27 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Dados abertos. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/group/educacao>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

RESIS, E.S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica, *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, C. A. C. Quatro Décadas de Mobilidade Social no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 3, p. 641-679, 2012.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q [et al]. *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; ZUCARELLI, C.; CHRISTOVÃO, A. C. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p.171-193, jan./mar. 2016.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. In. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RODRIGUES, Lígia Rocha. *Territórios invisíveis da Vila Leopoldina: permanência, ruptura e resistência na cidade*. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SADER, E. 1988. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo: 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____; PAOLI, M. C. 1986. Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro. Notas de leitura sobre acontecimentos recentes. In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANNA, M. J. G. (orgs.). *Cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria municipal de educação. *Centro de documentação CEDOC*. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Secretaria municipal de educação. *Memória Técnica Documental*. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Tecnica>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SAUL, A. M.; AGUIAR, D. R. C. *Políticas e Práticas Curriculares: contribuições de Paulo Freire*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SAUL, A. M. O pensamento de Paulo Freire na Educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 37-56, set./dez. 2012.

SEABRA, O. C. L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 71-86.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Núcleo de documentação. Disponível: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nucleo-de-Documentacao>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SERPA, A. Teoria das representações em Henri Lefebvre: por uma abordagem cultural e multidimensional da geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 487-495, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/83538>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, C. C. et al. *Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001- 2002)*. São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2004.

SILVA, M. G. V. *Ferrazópolis: um bairro duas gerações e a política*. 2017. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SMALL, L. M. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston Barrio*. Chicago: University of Chicago, 2004.

SOARES, J. F.; ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jan./jun., p. 147-165, 2003.

SOUZA, Rosilda Silva. *A política educacional da administração do PT em Santo André: Educação de Jovens e adultos*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Editora UFMG: Minas Gerais, 2009.

SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 2010.

TELLES, V. S. Direitos sociais afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TORRES, C. A. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

TORRES, H. G.; MARQUES, E.; FERREIRA, M. P; BITAR, S. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. *Estudos Avançados*, USP, n. 17 (47), 2003.

VAN ZANTEN, A.; DARCHY-KOECHLIN, B. Parentocratie et marché contre méritocratie. *Le monde de l'Éducation*, n. 340, out. 2005.

VIANNA, C. P. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p.119-130.

VIANNA, C. P. Os nós dos nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, C. P. Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 54-72, jan./abr. 2000.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02.

VIANNA, C. P.; CARVALHO, M. P.; SCHILLING, F. I.; MOREIRA, M. F. S.. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica, *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VILLAS BÔAS, G. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VIEIRA, S. A. B. Os parques-infantis da cidade de São Paulo (1935-1938): análise do modelo didático-pedagógico. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/75/77>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

WELLER, W; PFAFF, N (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WELLER, W; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, W; PFAFF, N (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WILSON, W. J. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*. Chicago: University of Chicago, 1987.

YANNOULAS, (Coord.) *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

Fontes Documentais

BRASIL. *Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações*. Portal da Legislação: Governo Federal. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-antiores-1>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Federal 5.692/71. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1971.

_____. Lei Federal n° 9394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB n° 02/98 – *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, 1998.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Teses sobre educação, 1989.

SÃO PAULO (SP). Decreto n°3.070, de 4 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre o a criação do Grupo Municipal de ensino primário do “Jaçanã”, situado no 23° subdistrito, Tucuruvi e dá outras providências, São Paulo, 1956.

_____. Decreto n°3.070, de 7 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre a criação de unidades de ensino primário no município da Capital, São Paulo, 1956.

_____. Decreto n°3.185, de 2 de agosto de 1956. Regulamenta o disposto no artigo 32, item b, do Decreto-lei n°430, de 8 de julho de 1947, e dá outras providências, São Paulo, 1956.

_____. Decreto n°3.186, de 2 de agosto de 1956. Institui a serie funcional de professor primário do município e dá outras providências, São Paulo, 1956.

_____. Decreto n°3.288, de 3 de setembro de 1956. Cria escolas primárias municipais, São Paulo, 1956.

_____. Lei n°. 2.816, de 27 de novembro de 1954. *Convênio Escolar*, São Paulo, 1954. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1954/lei-2816-27.11.1954.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Secretaria municipal de Educação de São Paulo, *Histórico do ensino municipal de São Paulo*, São Paulo, 1989a.

_____. Secretaria municipal de Educação de São Paulo, *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*, São Paulo, 1989b.

_____. Secretaria municipal de Educação de São Paulo, *O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de São Paulo*, São Paulo, 1989c.

_____. Secretaria municipal de Educação de São Paulo, *Dez meses de administração: o que mudou?*, São Paulo, 1989d.

_____. Secretaria municipal de Educação de São Paulo, *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, São Paulo, 1989e.

_____. Secretaria municipal de Educação de São Paulo, *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo: ano 2*, São Paulo, 1990 a.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular: caderno 22 meses*, PMSP/SME, 1990 b.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *A cidade de São Paulo e os educadores*, São Paulo, 1990 c.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular: ano 3*, São Paulo, PMSP/SME, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Construindo a Educação Pública Popular*, ano 4, São Paulo, PMSP/SME, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular*, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 1, São Paulo, PMSP/SME, 1989.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular*, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 2, São Paulo, PMSP/SME 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Movimento de Reorientação Curricular*. Problematização da Escola: A visão dos educandos. Caderno n ° 03, São Paulo, PMSP/SME 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Movimento de Reorientação Curricular*. Problematização da Escola: A visão dos educadores, educandos e pais. Caderno n ° 04, São Paulo, PMSP/SME 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Enfrentar o desafio*, São Paulo, 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículos e Programas: coletâneas de textos de apoio ao estudo dos “organizadores de áreas/ciclos- ensino fundamental”*, São Paulo, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Ciclo um caminho em construção*, São Paulo, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica *Revista EducAção*, nº 01. São Paulo, 2001a. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Revista EducAção*, nº 02. São Paulo, 2001b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Revista EducAção*, nº 03. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Revista EducAção*, nº 04. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544520000>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. São Paulo: SME / DOT, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem*. São Paulo: SME / DOT, 2014b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. São Paulo: SME / DOT, 2014c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Plano de navegação do autor: caderno do aluno*. São Paulo: SME / DOT, 2014d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Magistério n.1*. São Paulo: SME / DOT, 2014e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Magistério n.2*. São Paulo: SME / DOT, 2014f.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Magistério n.3*. São Paulo: SME / DOT, 2014g.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Magistério n.4*. São Paulo: SME / DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala*. São Paulo: SME / DOT, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica*. São Paulo: SME / DOT, 2015c.

ANEXO A – Roteiro para entrevista

I – PERFIL

- Idade? Sexo: (F) (M)
- Ano de ingresso na carreira na rede municipal de São Paulo?
- Número de escolas da rede municipal em que trabalhou?
- Ano (s) em que atua na mesma escola? Disciplina(s) que leciona?
- Carga Horária Semanal de trabalho na escola?
- Carga Horária Semanal de trabalho da escola em casa?
- Acúmulo de cargo?
- Escola Pública Municipal? Pública Estadual? e/ou Escola Privada?
- Ano (s) em que atua? Disciplina(s) que leciona?
- Carga Horária Semanal?

III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Graduação?
- Nome do curso?
- Instituição: Pública () Privada () Ano de conclusão?
- (2º) Graduação?
- Nome do curso?
- Instituição: Pública () Privada () Ano de conclusão?
- Extensão universitária?
- Nome(s) do(s) curso(s)?
- Cursos de capacitação: Você fez algum curso de capacitação nos últimos 5 anos ? Se positivo, quais os cursos? Por quais motivos realizou o curso?
- Pós-Graduação?
- Especialização?
- Nome(s) do(s) curso(s)?
- Nome(s) da(s) instituição(s)?
- Concluído () Ano de conclusão?
- Por quais motivos realizou o curso?
- Mestrado?
- Nome do curso?
- Concluído: () Ano de conclusão?
- Doutorado?
- Nome do curso?
- Concluído: () Ano de conclusão?
- Por quais motivos realizou o curso?
- Qual sua principal motivação em realizar formação continuada?

III - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Ano de ingresso no magistério?

- Ano de ingresso no ensino público municipal?
- Anos de carreira no magistério (em sala de aula)?
- Total de anos de trabalho na educação?

-Docência em:

Escola de Educação Infantil? Quantos Anos?

Escola de Ensino Fundamental? Quantos Anos?

Ensino Médio? Quantos Anos?

Ensino Superior? Quantos Anos?

Pós-graduação? Quantos Anos?

- Em qual nível da educação prefere trabalhar? Motivo?
- Tem outra(s) experiência(s) importante(s) na área de educação?
- Experiência(s) importante(s) em outras áreas?

3. 1 SOBRE A CARREIRA NO MAGISTÉRIO

- Qual foi sua principal motivação para ingresso na carreira do magistério?
- Por quais motivos optou pelo ensino público?
- Hoje, atua na sala de aula?
 Anos em sala de aula? Anos de afastamento da sala de aula?
 Motivos do afastamento da sala de aula?

3.1.2 SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

- Em qual dos cargos prefere trabalhar? PMSP ou em outro cargo?
- Principal motivo da preferência?
- Pretensão em exonerar (a curto prazo)?
- Vontade de exonerar?
 Se sim, motivo pelo qual exoneraria?
 Se não, motivo pelo qual não exoneraria?
- Satisfação com o trabalho realizado (0 a 10)?
 Principal motivo da nota?
- Dê uma nota de (0 a 10) avaliando a Suportabilidade do trabalho na escola? Por quê?
 Principal motivo da nota?

Licenças médicas ao longo da carreira? Sim () Não ()

- Licenças decorrentes do trabalho?
- Tem satisfação profissional em lecionar, hoje, no ensino público municipal? Por quais motivos?

- Quando ingressou na carreira, tinha satisfação profissional em lecionar no ensino público municipal? Por quais motivos?
- Observa modificações no ensino público municipal ao longo da sua carreira no magistério? -
- Consegue identificar as principais mudanças?
- Hoje, quais são as principais dificuldades para lecionar?

Função da escola

- Para você qual seria a função da escola?
- Hoje, a escola cumpre quais funções?
- Já ouviu falar em Escola, pública, popular?
- O que você entende por “Educação para todos”? É possível?
- Dizem que a rede municipal é mais assistencialista do que a rede estadual, você concorda? Por quê? Como definiria “assistencialismo”? Quais os impactos dessa característica na escola?
- O que você acha do Programa do Bolsa Família para manter a criança na escola? Essa política tem impactos positivos ou negativos na escola? Você acha que esta política deve continuar?
- A educação, no âmbito escolar, deve ser para todos, ou só para aqueles que querem estudar?
- A partir da sua experiência profissional, é possível falar em “fracasso escolar”? Por quê?
- A partir da sua experiência profissional, é possível falar em “crise da educação”? Por quê?

Sobre a escola

- Sobre a escola em que trabalha, consegue identificar mudanças nos últimos anos? Para melhor, ou para pior? Por quê? Consegue identificar quando as coisas começaram a mudar?
- Na escola em que leciona atualmente, como são as condições de trabalho?
- Você se lembra de alguma situação muito difícil que tenha enfrentado em seu trabalho?
- Situações difíceis são recorrentes?
- E de uma situação boa? Situações boas são recorrentes?
- Como é a relação com o público atendido?
- Os alunos moram próximos da escola?
- Você sabe quais são as condições de vida dos seus alunos?
- Você acha que as condições de vida interferem no desempenho na escola?
- Há aproximação da escola com a comunidade?
- Em relação a outras escolas da rede em que já trabalhou. Consegue identificar diferenças?
- O que você gostaria que fosse diferente em seu trabalho?
- Seu trabalho te traz angústias ou preocupações? Quais?
- Você acha que essas angústias e preocupações são diferentes das vividas por trabalhadores em outros setores ou profissões? Em caso afirmativo, que diferenças são essas?

Sobre proposta educacional

- Percebe alguma mudança de proposta educacional em relação aos últimos governos municipais?

- O que acha da mudança advinda com a gestão do Haddad?
- Tais mudanças interferem no cotidiano escolar?
- Tais mudanças interferem na sua prática? De que maneira?
- Percebe alguma diferença de proposta educacional entre a partidos de esquerda e direita na gestão do governo municipal?
- Lembra de alguma proposta educacional que teve impacto positivo na rede municipal? Se sim, quais impactos?

- Na sua opinião, o que deveria ser feito, em nível de política pública, para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos?
- Na sua opinião, o que deveria ser feito, no cotidiano escolar, para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos?

4 PARTICIPAÇÃO EM ENTIDADES DA SOCIEDADE

- Participa de entidade científica?
Nome da entidade?
Tempo de participação?

- Participa de entidade da comunidade? Por quê?
Nome da entidade?
Tempo de participação?

- Participa de partido político? Por quê?
Nome do partido? Tempo de participação?

- É Sindicalizado? Por quê?
Participa das atividades do sindicato? Por que?
Nome do sindicato?
Tempo de participação?
Participa de movimentos grevistas? Por quê?

- Participa de entidade religiosa? Por quê?
Nome da entidade?
Tempo de participação?

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa em nível de mestrado, “A escola como fronteira e a experiência docente”, que tem como pesquisadora responsável Dora Serrer Rufo, aluna da pós-graduação em Sociologia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela professora Dra. Fabiana Jardim.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes de ética da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura

São Paulo, ____ de _____ de ____.

ANEXO C - Evolução funcional

Anexo Único do Decreto nº 50.069, de 1º/10/2008

TABELA I – TEMPO
(Veja Evolução Funcional a partir de 01/01/2012)

Professor Cat. 1			Professor Cat. 2		Professor Cat. 3		Coord. Pedagógico		Diretor de Escola		Supervisor Escolar	
			Ref. OPE	Tempo	Ref. OPE	Tempo	Ref. OPE	Tempo	Ref. OPE	Tempo	Ref. OPE	Tempo
20	22		20	22	21	22	22	22	22	22	22	22
18	22		19	20	20	20	21	18	21	16	21	15
17	20		18	16	19	16	20	15	20	12	20	10
16	16		17	12	18	12	19	12	19	8	19	5
15	12		16	8	17	8	18	9	18	4	18	0
14	8		15	5	16	5	17	6	17	0		
13	5		14	3	15	3	16	3				
12	3		13	0	14	0	15	0				
11	0											

TABELA II – TÍTULOS

Professor Cat. 1				Professor Cat. 2			Professor Cat. 3			Coord. Pedagógico			Diretor de Escola			Supervisor Escolar		
				Ref. OPE	1º Enq.	Subs.	Ref. OPE	1º Enq.	Subs.	Ref. OPE	1º Enq.	Subs.	Ref. OPE	1º Enq.	Subs.	Ref. OPE	1º Enq.	Subs.
20	99.0	9.0		20	99.0	9.0	21	99.0	9.0	22	103.5	22.5	22	85.5	13.5	22	76.5	9.0
18	99.0	9.0		19	90.0	18.0	20	90.0	18.0	21	81.0	13.5	21	72.0	18.0	21	67.5	22.5
17	90.0	18.0		18	72.0	18.0	19	72.0	18.0	20	67.5	13.5	20	54.0	18.0	20	45.5	22.5
16	72.0	18.0		17	54.0	18.0	18	54.0	18.0	19	54.0	13.5	19	36.0	18.0	19	22.5	22.5
15	54.0	18.0		16	36.0	13.5	17	36.0	13.5	18	40.5	13.5	18	18.0	18.0	18	—	—
14	36.0	13.5		15	22.5	13.5	16	22.5	13.5	17	27.0	13.5	17	—	—			
13	22.5	13.5		14	9.0	9.0	15	9.0	9.0	16	13.5	13.5						
12	9.0	9.0		13	—	—	14	—	—	15	—	—						
11	—	—																

TABELA III - TEMPO E TÍTULOS COMBINADOS

Professor Cat. 1				Professor Cat. 2			Professor Cat. 3			Coord. Pedagógico			Diretor de Escola			Supervisor Escolar		
				Ref. OPE	T	P	Ref. OPE	T	P	Ref. OPE	T	P	Ref. OPE	T	P	Ref. OPE	T	P
20	22	8.2		20	22	8.2	21	22	8.2	22	22	20.5	22	22	12.3	22	22	8.2
18	22	8.2		19	20	16.4	20	20	16.4	21	18	12.3	21	16	16.4	21	15	20.5
17	20	16.4		18	16	16.4	19	16	16.4	20	15	12.3	20	12	16.4	20	10	20.5
16	16	16.4		17	12	16.4	18	12	16.4	19	12	12.3	19	8	16.4	19	5	—
15	12	16.4		16	8	12.3	17	8	12.3	18	9	12.3	18	4	—	18	0	—
14	8	12.3		15	5	12.3	16	5	12.3	17	6	12.3	17	0	—			
13	5	12.3		14	3	—	15	3	—	16	3	—						
12	3	—		13	0	—	14	0	—	15	0	—						
11	0	—																

Anexo Único do Decreto nº 55.310, de 18/07/2014 (EVOLUÇÃO PARA AS DUAS NOVAS REFERÊNCIAS)

Professor Cat. 1				Professor Cat. 2			Professor Cat. 3			Coord. Pedagógico			Diretor de Escola			Supervisor Escolar		
				OPE	T	P	OPE	T	P	OPE	T	P	OPE	T	P	OPE	T	P
20	24	4.0		22	24	4.0	23	24	4.0	23	23	4.0	23	23	4.0	23	23	4.0
19	23	4.0		21	23	4.0	22	23	4.0									

Observação: retirado do site da AproveM – sindicato dos professores e funcionários municipais de São Paulo

ANEXO D - Tabela de vencimentos do quadro dos profissionais de educação (QPE) do ensino municipal de São Paulo – novembro de 2017

*REF/GRAUS	A	B	C	D	E
Apoio à Educação – Jornada 40 horas semanais					
QPE-01	1.227,97	1.307,79	1.392,78	1.483,28	1.579,73
QPE-02	1.307,79	1.392,78	1.483,28	1.579,73	1.682,43
QPE-03	1.392,78	1.483,28	1.579,73	1.682,43	1.791,75
QPE-04	1.483,28	1.579,73	1.682,43	1.791,75	1.908,20
QPE-05	1.579,73	1.682,43	1.791,75	1.908,20	2.032,28
QPE-06	1.682,43	1.791,75	1.908,20	2.032,28	2.164,36
* QPE-07	1.791,75	1.908,20	2.032,28	2.164,36	2.305,07
* QPE-08	1.908,20	2.032,28	2.164,36	2.305,07	2.454,85
* QPE-09	2.032,28	2.164,36	2.305,07	2.454,85	2.614,44
* QPE-10	2.164,36	2.305,07	2.454,85	2.614,44	2.784,41
* QPE-11	2.305,07	2.454,85	2.614,44	2.784,41	2.965,39
* QPE-12	2.454,85	2.614,44	2.784,41	2.965,39	3.158,12
* QPE-13	2.614,44	2.784,41	2.965,39	3.158,12	3.363,41
* QPE-14	2.784,41	2.965,39	3.158,12	3.363,41	3.582,00
JB – 20 horas/aula					
QPE-11	1.366,34	1.455,16	1.594,73	1.650,60	1.757,85
QPE-12	1.455,16	1.594,73	1.650,60	1.757,85	1.872,05
QPE-13	1.594,73	1.650,60	1.757,85	1.872,05	1.993,63
QPE-14	1.650,60	1.757,85	1.872,05	1.993,63	2.123,31
QPE-15	1.757,85	1.872,05	1.993,63	2.123,31	2.261,33
QPE-16	1.872,05	1.993,63	2.123,31	2.261,33	2.408,45
QPE-17	1.993,63	2.123,31	2.261,33	2.408,45	2.564,82
QPE-18	2.123,31	2.261,33	2.408,45	2.564,82	2.731,67
QPE-19	2.261,33	2.408,45	2.564,82	2.731,67	2.909,30
QPE-20	2.408,45	2.564,82	2.731,67	2.909,30	3.098,41
QPE-21	2.564,82	2.731,67	2.909,30	3.098,41	3.299,64
QPE-22	2.731,67	2.909,30	3.098,41	3.299,64	3.514,10
QPE-23	2.909,30	3.098,41	3.299,64	3.514,10	3.742,53
JBD – 30 horas/aula – Jornada Especial Ampliada					
QPE-11	2.049,56	2.182,90	2.324,73	2.475,85	2.636,79
QPE-12	2.182,90	2.324,73	2.475,85	2.636,79	2.808,14
QPE-13	2.324,73	2.475,85	2.636,79	2.808,14	2.990,65
QPE-14	2.475,85	2.636,79	2.808,14	2.990,65	3.185,08
QPE-15	2.636,79	2.808,14	2.990,65	3.185,08	3.392,02
QPE-16	2.808,14	2.990,65	3.185,08	3.392,02	3.612,54
QPE-17	2.990,65	3.185,08	3.392,02	3.612,54	3.847,49
QPE-18	3.185,08	3.392,02	3.612,54	3.847,49	4.097,59
QPE-19	3.392,02	3.612,54	3.847,49	4.097,59	4.363,87
QPE-20	3.612,54	3.847,49	4.097,59	4.363,87	4.647,35
QPE-21	3.847,49	4.097,59	4.363,87	4.647,35	4.949,62
QPE-22	4.097,59	4.363,87	4.647,35	4.949,62	5.271,33
QPE-23	4.363,87	4.647,35	4.949,62	5.271,33	5.613,97
Jeif, Jornada Especial Integral e J-30 (CEI)					
** QPE-11	2.732,69	2.910,31	3.099,50	3.301,18	3.515,62
** QPE-12	2.910,31	3.099,50	3.301,18	3.515,62	3.744,04
** QPE-13	3.099,50	3.301,18	3.515,62	3.744,04	3.987,28
** QPE-14	3.301,18	3.515,62	3.744,04	3.987,28	4.246,57
** QPE-15	3.515,62	3.744,04	3.987,28	4.246,57	4.522,61
** QPE-16	3.744,04	3.987,28	4.246,57	4.522,61	4.816,91
** QPE-17	3.987,28	4.246,57	4.522,61	4.816,91	5.129,63
** QPE-18	4.246,57	4.522,61	4.816,91	5.129,63	5.463,29
** QPE-19	4.522,61	4.816,91	5.129,63	5.463,29	5.818,58
** QPE-20	4.816,91	5.129,63	5.463,29	5.818,58	6.196,87
** QPE-21	5.129,63	5.463,29	5.818,58	6.196,87	6.599,24
** QPE-22	5.463,29	5.818,58	6.196,87	6.599,24	7.028,20
** QPE-23	5.818,58	6.196,87	6.599,24	7.028,20	7.485,03
Jornada Básica e Especial de 40 horas					
QPE-11	3.643,72	3.880,63	4.132,97	4.401,47	4.687,68
QPE-12	3.880,63	4.132,97	4.401,47	4.687,68	4.992,20
QPE-13	4.132,97	4.401,47	4.687,68	4.992,20	5.316,73
QPE-14	4.401,47	4.687,68	4.992,20	5.316,73	5.662,22
QPE-15	4.687,68	4.992,20	5.316,73	5.662,22	6.030,38
QPE-16	4.992,20	5.316,73	5.662,22	6.030,38	6.422,46
QPE-17	5.316,73	5.662,22	6.030,38	6.422,46	6.839,87
QPE-18	5.662,22	6.030,38	6.422,46	6.839,87	7.284,44
QPE-19	6.030,38	6.422,46	6.839,87	7.284,44	7.757,89
QPE-20	6.422,46	6.839,87	7.284,44	7.757,89	8.262,24
QPE-21	6.839,87	7.284,44	7.757,89	8.262,24	8.799,18
QPE-22	7.284,44	7.757,89	8.262,24	8.799,18	9.371,25
QPE-23	7.757,89	8.262,24	8.799,18	9.371,25	9.980,39
QPE-24	8.262,24	8.799,18	9.371,25	9.980,39	10.629,11

Observação: Publicada no Diário Oficial de 22/12/2017, página 169 – e retirada do site do Sinpeem – Sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal de São Paulo.