

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PETTER MAAHS DA SILVA

VERSÃO CORRIGIDA

**A resistência do magistério à participação comunitária e a
institucionalidade da escola: determinantes políticos e sociais**

São Paulo

2022

PETTER MAAHS DA SILVA

**A resistência do magistério à participação comunitária e a
institucionalidade da escola: determinantes políticos e sociais**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo

2022

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sr Silva, Petter Maahs da
A resistência do magistério à participação comunitária e a institucionalidade da escola: - determinantes políticos e sociais / Petter Maahs da Silva; orientador Vitor Henrique Paro. -- São Paulo, 2022.
305 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Administração da educação. 2. Instituições de ensino. 3. Desempenho do professor. 4. Participação comunitária. I. Paro, Vitor Henrique, orient. II. Título.

Nome: SILVA, Petter Maahs da

Título: A resistência do magistério à participação comunitária e a institucionalidade da escola: determinantes políticos e sociais

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vítor Henrique Paro

Instituição: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Iracema Santos do Nascimento

Instituição: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Abelardo Bento Araújo

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Hérica Karla Alencar de Medeiros Wellen

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Flávio Boleiz Júnior

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Heley de Abreu Silva Batista, Geny Oliveira,
Jéssica Morgana, Mirla Renner e Keli Adriane
Aniecevski.

AGRADECIMENTOS

Hoje termina uma longa jornada, cheia de percalços. Impedimentos de toda ordem concorreram para que este momento não se concretizasse, inclusive uma pandemia que tirou a vida de milhares de trabalhadores. Contudo, graças ao apoio generoso de amigos queridos foi possível concluir mais essa etapa de minha formação humana.

Nesse sentido, gostaria de agradecer a todas as professoras e professores da rede municipal de ensino de São Paulo, em especial àqueles com quem pude dividir durante um ano e meio as agruras e dilemas dessa profissão tão necessária, bonita e maltratada pelo Estado, que é ser professor.

Gostaria de agradecer imensamente ao querido professor Vitor Henrique Paro – um genuíno intelectual orgânico da classe trabalhadora – pela oportunidade de cursar o doutorado sob sua orientação, pela paciência, sabedoria e generosidade nos momentos mais difíceis.

Agradeço também à valiosa ajuda de Monalisa Rodrigues, Hilda Maahs da Silva, Aline Maahs da Silva, Cássio Canhoto, Walter Titz Leite Neto, Gisela Líbera, Cláudio Luiz Carvalho Campos, Lilian Machado de Souza Pitta e Elizabete Cristina Brenguere Silva, por terem criado as condições objetivas necessárias para que eu pudesse redigir esta tese.

Agradeço aos queridos amigos do Gepae/USP, referências de pesquisadores comprometidos com a causa da escola pública.

Agradeço, ainda, à Universidade de São Paulo, à Faculdade de Educação, aos seus professores e funcionários, em especial aos queridos amigos da secretaria de Pós-graduação, sempre prontos a ajudar.

SILVA, Petter Maahs da. **A resistência do magistério à participação comunitária e a institucionalidade da escola:** determinantes políticos e sociais. 305 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e cunho etnográfico, buscou compreender, a partir dos determinantes políticos e sociais que orientam a organização do trabalho dos professores, a resistência docente à participação comunitária na gestão da escola. O objetivo geral da pesquisa foi compreender por que os educadores, a despeito do discurso francamente favorável à participação comunitária na escola, eram, na prática, refratários a qualquer tipo de intervenção. A análise da estrutura organizativa, do processo de trabalho docente e das relações concretas entre professores e comunidade, em uma escola pública municipal da periferia da cidade de São Paulo, demonstrou que o controle sobre o processo de trabalho – o conteúdo, o ritmo/volume e o local de trabalho – era uma prioridade para os educadores. O controle sobre o processo de trabalho permitia que os professores preservassem sua qualidade de vida individual, compensando a falta de infraestrutura de trabalho, em detrimento das metas universais de cidadania e do direito à educação. Também possibilitava manter a ética artesanal do ofício e, ao mesmo tempo, preservar o *status* profissional. Para atingir seus objetivos, os professores isolavam a escola e negociavam com o Estado. Ao resistirem à perda de controle sobre o processo de trabalho, os professores contribuíam para tornar a escola impermeável à participação comunitária. Mas essa contribuição não era fruto da vontade autônoma dos professores, pois o que norteava suas ações eram seus interesses imediatos, como costuma acontecer com qualquer categoria profissional. Além disso, o desconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico, por parte dos formuladores de políticas públicas em educação, contribuía para a reação corporativista do magistério, baseada na tradição associativa e no movimento sindical operário. Conclui-se que a intensificação do controle sobre o trabalho dos professores tende a afastá-los da comunidade. Assim, atender às necessidades imediatas dos professores e adequar a gestão do ensino às especificidades do trabalho pedagógico constitui um passo determinante para aproximar professores e comunidades, desfazendo os constrangimentos institucionais que impedem o estabelecimento de um diálogo construtivo entre essas duas instâncias de socialização infantil.

Palavras-chave: Administração da educação. Instituições de ensino. Desempenho do professor. Participação comunitária.

SILVA, Petter Maahs da. **Teachers' resistance to community participation and school institutionalality: political and social determinants.** 305 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This qualitative and ethnographic research sought to understand, from the political and social determinants that guide the organization of teaching work, the resistance of teachers to community participation in school management. The general objective of the research was to understand why educators, despite the speech frankly favorable to the participation of the community in the school, were, in practice, refractory to any type of intervention. The analysis of the organizational structure, the teaching work process and the concrete relationships between teachers and the community, in a municipal public school on the outskirts of the city of São Paulo, showed that control over the work process - content, rhythm, volume and the workplace – was a priority for educators. Controlling the work process allowed teachers to preserve their individual quality of life, compensating for the lack of work infrastructure, to the detriment of universal goals of citizenship and the right to education. It also made it possible to maintain the artisanal ethic of the craft and, at the same time, preserve professional status. To achieve their goals, teachers isolate the school and negotiate with the State. By resisting the loss of control over the work process, teachers contribute to making the school impervious to community participation. But this contribution was not the result of the teachers' autonomous will, as what guided their actions were their immediate interests, as is usually the case with any professional category. In addition, the lack of knowledge of the specificity of the pedagogical work, on the part of the formulators of public policies in education, contributed to the corporatist reaction of the teaching profession, based on the associative tradition and the union movement. It is concluded that the intensification of control over teachers' work tends to distance them from the community. Thus, meeting the immediate needs of teachers and adapting teaching management to the specifics of pedagogical work is a decisive step to bring teachers and communities together, undoing the institutional constraints that prevent the establishment of a constructive dialogue between these two instances of child socialization.

Keywords: School Administration. Educational institutions. Teaching performance. Community participation.

LISTA DE SIGLAS

Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
Aprofem	Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
ATE	Auxiliar Técnico de Educação
CE	Conselho de Escola
CEAPE	Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar
CPP	Centro do Professorado Paulista
CRECE	Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica Estadual
GCM	Guarda Civil Metropolitana
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEM	Indicador Sinesp da Educação Municipal
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JEX	Jornada Excedente
OLT	Organização por Local de Trabalho
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PM	Polícia Militar
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RE	Representante de Escola
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
Sinesp	Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
Sinpeem	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
METODOLOGIA.....	15
1 CAPÍTULO 1: PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA	29
1.1 Participação popular na escola pública e qualidade do ensino.....	29
1.2 A institucionalidade da escola.....	69
2 CAPÍTULO 2: A RESISTÊNCIA DOCENTE À PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA.....	97
2.1 A constatação de um desencontro: estudos sobre a relação escola-família	97
2.2 O debate internacional	113
2.3 O debate no Brasil.....	148
2.3.1 A semi burocratização da escola como fator de resistência à participação popular em sua gestão: a tese de Luiz Pereira.....	148
2.3.2 O preconceito estrutural como elemento de impermeabilidade da escola: as contribuições de Maria Helena Souza Patto.....	156
2.3.3 Outros resultados de pesquisas.....	174
3 CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA	190
3.1 Caracterização da escola e da comunidade	190
3.2 A rotina de trabalho na escola pública	199
3.3 A relação com a comunidade na escola.....	227
3.4 O senso comum profissional do magistério sobre a participação popular na escola	246
3.4.1 O preconceito	246
3.4.2 O medo da comunidade.....	253
3.4.3 A mágoa e a desconfiança em relação ao Estado.....	261
3.5 O controle sobre o processo de trabalho docente.....	265
CONCLUSÃO.....	278
REFERÊNCIAS.....	283
ANEXO.....	305

INTRODUÇÃO

A história da luta pelo direito à educação no Brasil demonstra que, por caminhos diversos, as pressões populares sobre o Estado foram importantes no processo de expansão da rede de escolas e para a universalização do acesso ao ensino fundamental. As lutas por acesso à creche e ao ensino superior também são bons exemplos do interesse popular pelo direito à educação. Hoje, a participação popular nos assuntos da educação torna-se ainda mais necessária se for levada em consideração a crescente precarização dos serviços educacionais, o déficit de vagas em alguns segmentos, os sucessivos cortes nos investimentos e as “reformas” dos tecnocratas que, para contornar as crises de financiamento, costumam estimular até mesmo a desescolarização.¹

Partindo do princípio de que a participação popular é essencial para a consolidação do direito à educação de boa qualidade para todos, estudiosos e movimentos sociais comprometidos com a democratização do ensino têm buscado favorecer o envolvimento comunitário por meio dos mecanismos coletivos formais de participação, isto é, os conselhos de escola, as associações de pais e mestres, os grêmios estudantis e os conselhos de classe. Mas, a despeito de sua importância estratégica, esses colegiados costumam existir, na prática, apenas como mera formalidade, com baixíssima adesão popular. O cotidiano das escolas confirma a regra geral de envolvimento das famílias apenas em reuniões bimestrais, ou trimestrais, promovidas pelas escolas, ou, ainda, mediante a comunicação por meio de bilhetes e agendas; nesse caso, a comunicação costuma ser intermediada pelas próprias crianças, sem um contato mais frequente e íntimo entre as famílias e os educadores.

As organizações sindicais do magistério, por sua vez, apesar de sua importância enquanto instâncias de resistência ao processo de precarização do ensino, seja pela luta por melhores condições de trabalho nas escolas, seja pela luta em favor da dignidade salarial dos educadores e demais funcionários da educação, na maioria das vezes, devido à natureza corporativa, encontram-se totalmente alheias às expectativas e aspirações populares sobre a escola. Nesse aspecto, os sindicatos têm se revelado incompetentes e ineficazes, pois não lograram, até o presente momento, canalizar as insatisfações comunitárias dirigindo-as contra a letargia ou omissão do Estado, no sentido de potencializar a luta pelo direito à educação.

¹ Sobre os cortes de investimentos na educação básica brasileira, conferir a matéria publicada na revista *Carta Capital* (ENTRE, [...], 2022). Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/entre-cortes-e-retrocessos-a-combalida-educacao-basica-no-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

Por outro lado, também é verdade que, mais recentemente, o ideal de democratização da gestão do ensino vem sendo corrompido pela onda liberal conservadora acachapante que assola o planeta e que reduz a participação dos pais de alunos na escola a simples relações entre fornecedores e consumidores da “mercadoria” educação, calcadas na responsabilização da escola por eventuais maus resultados (*accountability*), na livre concorrência entre escolas, na gestão empresarial do ensino, até chegar às propostas de desresponsabilização do Estado com a educação, como o *homeschooling*.

Como bem anota Lima (2002, p.24), sob a égide das reformas neoliberais, os ideais de democratização, participação e autonomia não desaparecem, “pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados”, subordinados à ideologia da modernização do sistema, da administração racional, científica, técnica, que não cede espaço ao debate político, à democracia. Assim, as decisões sobre a reorganização do ensino não dependem nem da opinião dos educadores nem das aspirações comunitárias, pois quem decide o que é uma educação de boa qualidade são os técnicos dos órgãos de planejamento central do Estado.

Com efeito, a história da luta pelo direito à educação no Brasil tem confirmado a intencionalidade e a disposição da população em participar do debate educacional, cuja contribuição, como mencionado acima, tem sido decisiva para o processo de expansão do acesso à escola. No entanto, como ressalta Paro (2011, p. 15), a democratização do ensino não pode limitar-se à ideia de universalização do acesso à escola pública, antes, deve ser entendida como a “democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento da instituição escolar”, isto é, a participação da população nas tomadas de decisão. Sob esse aspecto, a história da luta pelo direito à educação tem revelado a postura hermeticamente fechada das instituições de ensino – e do próprio magistério – a qualquer tipo de intervenção externa, o que justifica uma análise mais acurada dos processos de institucionalização da escola e da contribuição dos professores nesse processo. Trata-se, portanto, de avaliar o pressuposto da resistência docente à participação comunitária na escola pública brasileira.

A institucionalização da forma escolar no Brasil, desde o início, foi marcada pelos vínculos entre a educação e a racionalidade da produção industrial, assim como ao ideal de modernidade inerente ao processo de urbanização. Esse processo foi regido, por um lado, pela complexificação e expansão da dominação burocrática e pelo controle das elites sobre as políticas públicas de distribuição do direito à educação. Por outro lado, caracterizou-se também pelo esforço dos profissionais do ensino em afirmar a escola como uma instituição socialmente

independente, diferenciando-a das instituições tradicionais, como a família e a igreja, e pela imposição da cultura escolar sobre outras esferas da vida social (FARIA FILHO, 2014).

É possível dizer, então, que a cultura institucional da escola é também o resultado da apropriação que os profissionais da educação fazem das representações sobre o espaço escolar, ou da “mediação existente entre a sala de aula e as políticas e/ou teorias da educação escolar cuja ocupação e/ou conquista é intensa e decisivamente disputada por esses profissionais” (FARIA FILHO, 2014, p. 274). Assim, pode-se afirmar que é na disputa pelo controle sobre o processo de trabalho escolar – o conteúdo, o ritmo e o local de trabalho – que se constrói a identidade profissional do magistério e que se estabelecem, ao mesmo tempo, os limites efetivos da instituição escolar. Tem-se, assim, os elementos essenciais constitutivos do isolamento institucional da escola, para o qual a contribuição dos docentes parece ser decisiva.

Nesse sentido, propugna-se que, se a burocratização da instituição escolar é orientada pela intensificação do controle sobre o processo de trabalho, pela especialização e parcelamento das tarefas, pela separação entre concepção e execução das atividades e pela desqualificação dos saberes docentes, a união associativa do magistério, em contrapartida, é marcada pela resistência coletiva – cada vez mais organizada – ao processo de racionalização.² Ademais, diga-se de passagem, a resistência docente à precarização da profissão ocorre, de forma interconectada, tanto no nível da organização política do magistério (o sindicato), quanto no nível da escola (local de trabalho), como bem perceberam Vianna (1999), Arroyo (2002) e Ferreirinho (2009).

Na prática, no local de trabalho, a resistência dos professores à precarização da profissão tem assumido a forma empedernida do entrincheiramento, contribuindo, assim, para que a escola se torne ainda mais refratária a qualquer tipo de influência externa – seja comunitária, seja estatal –, principalmente se essa representar, segundo a concepção dos professores, alguma ameaça ao controle docente sobre o processo de trabalho. Sendo assim, uma das premissas desta pesquisa é que a resistência dos professores ao controle institucional sobre o processo de trabalho está diretamente relacionada à resistência institucional da escola à participação comunitária.

Dessa perspectiva, poder-se-ia caracterizar a institucionalidade da escola a partir da tipologia proposta por Weber (2009), segundo a qual o ideal de empresa escolar, ou de

² Sobre o crescimento do setor de serviços e da organização docente no país, consultar Cardoso (2001); sobre o peso do magistério no movimento geral dos trabalhadores brasileiros, conferir o site do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – Dieese. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?comboBuscaDirigida=TIPO%7C1352135159121>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

instituição, não coincide exatamente com a organização do trabalho levada a cabo na prática pelos professores, essa mais próxima ao conceito weberiano de união associativa autônoma, distinta também da organização oficial do magistério, o sindicato. O arranjo de poder daí derivado, cuja prioridade, do ponto de vista dos professores, é a manutenção do controle sobre o processo de trabalho – ritmo, conteúdo e local de trabalho –, tem sua existência concreta na escola e é exercido, tendencialmente, a partir de relações associativas do tipo fechada entre os professores (WEBER, 2009).

Para Lortie (1975) e Tardif e Lessard (2020), o recurso do professor ao isolamento na célula da sala de aula representa a tentativa de preservação da autonomia no trabalho. Na concepção de Tardif e Lessard (2020), o trabalho individualizado modela a identidade profissional docente ao mesmo tempo que é reflexo da estrutura da profissão. Isto é, a busca pela autonomia a partir do recurso ao individualismo acaba, no final das contas, enfraquecendo e limitando a ação profissional a um espaço institucional sem poder político e simbólico de transformar escola como um todo (TARDIF; LESSARD, 2020). Escapa aos autores, entretanto, a dimensão coletiva por trás do aparente isolamento docente, cujas relações de solidariedade e disputa marcam tanto a institucionalidade da escola quanto o magistério.

Ora, é justamente o controle coletivo sobre o processo de trabalho que permite aos professores aumentar a probabilidade de preservação do caráter autônomo e da artesanaria de suas atividades, constantemente ameaçados pela institucionalização da escola; noutro flanco, permite que os professores se aproveitem da racionalidade institucional da escola, quando lhes convém e de forma controlada, para combater interferências provenientes de esferas da sociedade civil. Entretanto, isso não significa dizer que Tardif e Lessard (2020) não tenham razão quando afirmam que a sala de aula é um espaço estratégico para o controle docente sobre o processo de trabalho.

Além disso, a estratégia docente de defender-se do Estado e afastar-se da opinião pública parece ser orientada pela lógica da economicidade, mantendo-se, contudo, o equilíbrio necessário à preservação da dignidade profissional. Em outras palavras, diante da estrutura autoritária da escola e da precariedade das condições materiais de existência, os professores buscam o caminho mais fácil e realista para a realização do trabalho, evitando, contudo, o rebaixamento desmedido de suas práticas, conciliando, assim, a preservação do *status* profissional com a qualidade de vida pessoal, como já havia identificado Pereira (1963; 1969; 1976).

A observação atenta do cotidiano escolar indica que, de alguma forma, os professores se beneficiam da institucionalidade que os oprime e contra a qual resistem tenaz e

ardilosamente, ainda que esses benefícios criem outras contradições que obstaculizam a realização plena do trabalho. Daí o poder sedutor da estrutura autoritária da escola e do modelo tradicional de ensino, pois esses respondem mais imediatamente às contradições do processo de trabalho, cujas soluções, em grande medida, os professores, no âmbito da escola, não têm poder para modificar.

De fato, a falta de insumos, o número insuficiente de funcionários e as más condições de vida de alunos e professores – dentro e fora da escola – não têm conseguido abalar a estrutura autoritária e nem a organização do trabalho pedagógico baseada no modelo tradicional de ensino; pelo contrário, a precariedade da escola tem reforçado seu caráter autoritário e excludente. Como bem afirma Paro (2011, p. 25, grifo no original), o conceito de educação que prevalece nas escolas públicas brasileiras, que desconsidera a condição de sujeitos dos alunos, “*coaduna perfeitamente com a estrutura da escola vigente*”.

O isolamento docente tem sido explicado de diversas formas. Para Pereira (1963; 1969; 1976), por exemplo, as relações disfuncionais (ou sociopáticas) entre escola e família se explicariam pelo jogo de forças conservadoras e inovadoras presentes no sistema escola-área escolar, cujas disposições semi burocráticas da profissão docente – marcadas pela acomodação entre os papéis doméstico e profissional de uma categoria majoritariamente feminina – e a tradição estamental dos usuários da empresa escolar, em processo de transformação, se contrapõem às disposições burocráticas típicas das modernas sociedades industriais expressas no regimento escolar. Patto (1988; 1992; 1996), ao contrário, entende que o desencontro entre os professores e as famílias dos alunos é produzido, por um lado, pela própria estrutura do sistema escolar, marcada pelo modelo gerencial-burocrático, seletivo e excludente, que favorece a instrumentalização das relações, deixando pouco espaço para relações do tipo humano-genéricas. Por outro lado, é marcada também pelo preconceito estrutural que perpassa todas as relações sociais na sociedade brasileira, que contamina todo o sistema escolar, da produção acadêmica à formulação das políticas públicas, até chegar nas relações em sala de aula entre professores e alunos.

No entanto, a chave para compreensão do problema parece estar na consideração de dois aspectos fundamentais e indissociáveis: por um lado, o reconhecimento de que os professores, de fato, são trabalhadores como quaisquer outros na sociedade; por outro lado, a constatação de que os professores são *trabalhadores especiais*, cuja *natureza da atividade* se diferencia de todas as outras, devido à *singularidade de seu objeto de trabalho* (PARO, 1997; 2008; 2011; 2012a; 2012b; 2018b). Sendo assim, é necessário levar em conta que a produtividade da escola não segue a mesma lógica do processo geral de produção de mercadorias, sendo incompatível,

portanto, com a lógica do mercado, disciplinada pelo modelo de gestão empresarial privada fabril (FREITAS, 2018; PARO, 2012a; 2012b; 2018b; RAVITCH, 2011).

É nesse sentido que a presente pesquisa, qualitativa e de cunho etnográfico, busca avaliar as relações entre a organização do processo de trabalho dos professores e a resistência institucional da escola à participação popular em sua gestão. Mais precisamente, o texto ocupa-se em descrever e analisar, a partir do processo de trabalho docente, os impactos da racionalização da instituição escolar sobre o magistério, assim como os reflexos da resistência docente à racionalização sobre a institucionalidade da escola e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico.

O desafio, em termos metodológicos, como apontam Duru-Bellat e Van-Zanten (1992), consiste em apreender a essência das relações entre a escola e as famílias e comunidades a partir da articulação entre o processo de trabalho docente e as estruturas que condicionam a instituição escolar. Aliada à análise sociológica das relações sociais de trabalho como elas ocorrem na escola e na sociedade, e seguindo a sugestão de Magaldi (2010), foram considerados também os aspectos históricos do desenvolvimento da moderna escola de massas e do magistério brasileiro. À guisa de exórdio, e para o enriquecimento do debate, foram selecionadas algumas pesquisas de diversos matizes teórico-metodológicos sobre as relações escola-família com vistas à comparação de resultados.

O texto está dividido em três capítulos, sendo o primeiro deles dedicado à contribuição popular à expansão do direito à educação, à corrupção liberal do conceito de participação e à relação entre a burocratização da escola e a profissionalização do magistério. O segundo capítulo resgata o debate acadêmico sobre a resistência docente à participação popular na escola, a partir de modelos diversificados de pesquisas. O terceiro e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica, a fim de compará-los aos dados teóricos, com o que se pretende fundamentar as conclusões.

METODOLOGIA

Muitas pesquisas têm buscado avaliar a *pertinência* e o *potencial* de contribuição das famílias e das comunidades à gestão da educação. Noutro sentido, pesquisadores têm empregado esforços para compreender a natureza da *resistência institucional da escola* à participação popular em sua gestão, bem como as razões de uma *suposta apatia popular* em relação aos assuntos da educação. Nesta pesquisa, interessa, precipuamente, perquirir a natureza da resistência institucional da escola à participação popular, a partir da influência decisiva dos professores.

Seja qual for o mote da pesquisa, Paro (1997, p. 43) avalia que falar “das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola”. Os determinantes imediatos da participação *externos* à escola, isto é, presentes no meio social em que a escola está inserida, e que condicionam a disposição da população em se envolver com o cotidiano escolar, podem ser elencados como sendo de ordem econômico-social, cultural e institucional. Já os determinantes *internos* à escola podem ser qualificados como sendo de ordem material, institucional, ideológica e político-social.

Os determinantes institucionais internos da escola, aqueles que dizem respeito à organização do trabalho escolar e à distribuição formal do poder e das responsabilidades no interior da instituição, possuem grande importância, pois estabelecem, *a priori*, o formato como se dão as “relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo” (PARO, 1997, p. 45). O ideal da instituição é, portanto, o referencial a partir do qual se produz e reproduz o modelo que rege a convivência entre os sujeitos no contexto escolar.

Os determinantes materiais da escola, por sua vez, podem se constituir em obstáculos poderosíssimos à participação, especialmente quando se configura uma realidade de precarização do atendimento, uma vez que dizem respeito às “condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar” (PARO, 1997, p. 43). Como destaca Paro (1997, p. 43), se boas condições de trabalho não garantem, automaticamente, relações democráticas no interior da escola, “a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações”.³

³ Paro (1997), assim como Davies (2005), ressalta que as carências materiais e infra estruturais das escolas, a despeito de constituírem obstáculos à participação comunitária, podem servir também como fatores de mobilização comunitária, levando as pessoas, por meio da identificação de demandas, a pressionarem o Estado no sentido de ver atendidas suas reivindicações (PARO, 1997, p. 43-45).

Ainda conforme a tipificação proposta por Paro (1997, p. 47, grifo meu), para uma compreensão abrangente da institucionalidade da escola,

é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e de agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto *a visão da escola a respeito da comunidade* quanto sua *postura* diante da própria participação popular.

Assim, o componente ideológico, que marca tão profundamente as concepções de mundo e a personalidade das pessoas, assume posição de destaque em qualquer análise sociológica. Segundo Paro (1997, p. 47), o componente ideológico pode ser conceituado como “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”. No caso da influência do componente ideológico sobre a formação da personalidade, não seria um exagero afirmar que a concepção de mundo dos professores sobre a escola e a educação – isto é, sua formação humana e profissional – teria início não nos cursos universitários, mas sim no primeiro dia em que pisaram numa escola, ainda enquanto alunos. Paro (2018b, p. 109) é mais contundente:

A boa formação do professor inicia-se no berço e se prolonga por todo o ensino fundamental. É aí que se criam os piores vícios que o professor exhibe em sua atuação profissional, e onde, em geral, se perde a oportunidade de formar uma personalidade bem estruturada, como ser humano-histórico, condição primeira (embora não única) para o bom exercício da pedagogia.

Todavia, apesar do peso inexorável do componente ideológico, é na realidade prática que as concepções sedimentadas na personalidade dos indivíduos são confrontadas com os “diversos interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola” (PARO, 1997, p. 46). Assim, a partir desses confrontos, produz-se uma infinidade de contradições que, ao fim e ao cabo, orientam as ações dos sujeitos e conformam a fisionomia final do magistério, do alunado e da própria institucionalidade escolar, ou, como propugna Cândido (1983), a estrutura total da escola. Trata-se, aqui, do choque inevitável entre necessidades e interesses, imediatos e históricos (na maioria das vezes, divergentes e inexpugnáveis, em sociedades divididas em classes), provenientes das diversas conjunturas políticas e sociais, específicas e amplas à realidade escolar, que se impõem no cotidiano e interferem nas relações entre os indivíduos (e entre os indivíduos e a instituição), servindo de substrato para a constituição dos diversos grupos de interesse em disputa.

Grosso modo, é possível afirmar que os determinantes ideológicos, políticos e sociais se referem aos elementos *biográficos* e *conjunturais* que orientam as relações intraescolares,

bem como da escola com a sociedade, e que conformam a estrutura total da escola. Os elementos biográficos são aqueles pertinentes ao processo de constituição da personalidade do indivíduo, à história de vida; os elementos conjunturais derivam das circunstâncias imediatas, ainda que historicamente determinadas, que conformam as relações de trabalho e as demais dimensões da vida social.

Além disso, mesmo que as concepções e crenças das pessoas sejam informadas por conjunturas políticas e sociais mais amplas, uma análise detalhada da instituição escolar não pode prescindir de

que desçamos ao nível de nossa existência pessoal, questionando permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos (PARO, 1997, p. 25).

Sem desconsiderar nenhuma dessas nuances, e a partir da análise sociológica da estrutura organizativa de uma escola pública da periferia do município de São Paulo, do processo de trabalho dos docentes e das relações concretas contraídas entre estes, as famílias de seus alunos e a comunidade local, pretendeu-se identificar nos *determinantes políticos e sociais*, restritos e amplos à realidade escolar, aspectos relevantes inscritos nas concepções e comportamentos dos educadores que explicassem a natureza da resistência institucional da escola à participação comunitária em seu cotidiano. A opção pelos aspectos políticos e sociais do trabalho docente se relaciona à ideia de que, assim como em qualquer outro ambiente de trabalho, na escola os professores são influenciados pela cultura trabalhista do magistério, mas também constroem formas próprias de lidar com as contradições objetivas do processo de trabalho, contribuindo, em consequência disso, para a configuração da *institucionalidade* escolar.

É sabido que os professores compartilham entre si estratégias organizativas para a realização de suas tarefas, orientadas para o atendimento de interesses, conveniências e necessidades pessoais e de grupo (FERREIRINHO, 2009). Assim, professores recém-chegados em determinado ambiente de trabalho – sejam experientes na carreira ou, principalmente, os novatos (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021) – tendem a reorientar suas práticas e posturas profissionais de acordo com a cultura de trabalho estabelecida e defendida pelo grupo mais antigo ou hegemônico. Isso não significa imaginar que essa cultura própria da escola exista independente do movimento geral do magistério e dos demais trabalhadores, sendo, portanto, geográfica e historicamente determinada. Sendo assim, além do enfoque sociológico, foi acatada também a sugestão de Magaldi (2010, p. 156), para quem a perspectiva histórica,

subestimada no campo das pesquisas entre escola e família, pode fornecer “novas e férteis indicações para a reflexão sobre o tema”.

Seja como for, as pesquisas sobre as relações entre escola, família e comunidade – especialmente na área da sociologia da educação – delinearão, com relativa precisão, a silhueta dessas relações. De fato, a documentação histórica, antropológica e sociológica, tanto dos processos de institucionalização da forma escolar quanto da constituição profissional do magistério, fornece pistas valiosíssimas que permitem traçar um quadro bastante sofisticado, em termos políticos e sociais, da natureza hermeticamente fechada da escola pública hodierna.

A revisão da literatura, como passo inicial de pesquisa, permitiu destacar três aspectos fundamentais do comportamento docente: o primeiro deles, e mais evidente, diz respeito à constatação de que os professores preferem manter distância das famílias dos alunos e suas comunidades; o segundo se refere à contradição entre o que os professores falam e como, de fato, agem, isto é, dizem ser favoráveis à participação comunitária na escola, responsabilizam os pais por não participarem, mas, na prática, mostram-se refratários a qualquer iniciativa de aproximação; o terceiro aspecto diz respeito à contradição entre a busca pela manutenção do caráter artesanal do ofício e a necessidade de modernização, valorização e legitimação profissional por meio da utilização da instituição que tenta controlar seu trabalho e contra qual resistem.

Na literatura especializada, as explicações para esses comportamentos são diversificadas e, geralmente, bem fundamentadas; isso permite supor que o problema seja multifatorial. Contudo, após a revisão bibliográfica, três hipóteses pareceram promissoras de serem testadas na prática, no intuito de fazer avançar as explicações para o isolamento docente e sua influência sobre a impermeabilidade institucional da escola à participação popular em sua gestão: 1) a institucionalização da escola como processo contraditório de degradação do trabalho docente; 2) o isolamento docente como produto da luta contra a plena institucionalização; 3) a impermeabilidade institucional da escola como resultado parcial da resistência docente a sua plena institucionalização, como defendido por Pereira (1976).

Escapar ao controle institucional e manter sob seu poder o processo trabalho – o *ritmo*, o *conteúdo* e o *local* de trabalho – são preocupações de primeira ordem entre os professores; dentre os recursos acionados para consecução desse objetivo encontra-se a exclusão das famílias e comunidades da escola, seja da sala de aula, seja, principalmente, dos espaços de decisão. A regra férrea dessa estratégia de isolamento e controle parece ser válida, inclusive, internamente, para o próprio corpo docente, cuja inobservância, por parte de um indivíduo isolado, pode resultar em sanções, reprimendas e até exclusão.

Não surpreende que os professores, enquanto trabalhadores, se esforcem para manter o controle do ofício, afinal de contas, como bem demonstrou Bravermann (1987), a lógica que rege a “modernização” do mundo do trabalho, principalmente sob a égide do capital monopolista, é a da simplificação do conteúdo das atividades e da intensificação de ritmo da produção, com vistas à ampliação dos lucros privados. No âmbito do Estado, isto é, dos sistemas públicos de ensino, a lógica das reformas de cunho gerencial caminha ao encontro dos interesses do mercado, naquilo que se pode chamar de reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018) ou políticas educacionais orientadas pela razão mercantil (PARO, 2018b).

Segundo Paro (2018b, p. 26), a razão mercantil “procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado”, cujo objetivo, em termos econômicos, é sempre o lucro. Contudo, nem sempre o lucro está *imediatamente* envolvido na razão mercantil. Quando se trata das políticas educacionais, por exemplo, a razão mercantil pode estar direta ou indiretamente ligada a interesses econômicos. Quando os interesses econômicos estão *diretamente* envolvidos, a razão mercantil pode se expressar: na diminuição dos investimentos em educação para o favorecimento do sistema financeiro e para o pagamento dos serviços da dívida pública; nas diversas formas de apropriação privada dos fundos públicos (favorecimento de escolas particulares⁴ e de empresas privadas, por meio da compra de bens e serviços e do estabelecimento de convênios diversos); ou, ainda, na priorização da formação de mão de obra com vistas ao atendimento das necessidades de crescimento econômico do país. Por sua vez, os interesses econômicos *indiretos* expressos na razão mercantil se manifestam, por exemplo, quando o corpo social como um todo é envolvido pela racionalidade empresarial, “servindo de paradigma para [todas] as relações humanas e sociais, sejam elas econômicas ou não” (PARO, 2018b, p. 29).

Segundo Freitas (2018, p. 42), o objetivo final das reformas educacionais de cunho liberal “é a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”. Apple (2001), por sua vez, alerta para a produção de um sistema educacional dual, com escolas para ricos e escolas para pobres, recaindo sobre as últimas maior controle e vigilância, permanecendo, contudo, o aporte insuficiente de recursos e a precariedade do atendimento. Segundo o autor,

⁴ Sobre as tentativas de apropriação do fundo público da educação pelo sistema privado de ensino, conferir, por exemplo, a recente proposta do Governo Federal que visa à alteração do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (BOLSONARO [...], 2020). Disponível em: <<https://www.osul.com.br/bolsonaro-quer-que-escolas-particulares-ligadas-a-igrejas-recebam-verba-do-fundo-publico-de-educacao-basica/>>. Acesso em 20 jan. 2022.

embora algumas atribuições do Estado sejam realmente despejadas em cima das comunidades locais, outros aspectos do controle estatal são intensificados e tornam-se mais fortes ainda, principalmente seu controle sobre o saber e os valores nas escolas e sobre os mecanismos de avaliação do sucesso ou fracasso institucional nessa reprodução cultural (APPLE, 2003, p. 36).

Ainda que não tenham dimensão exata da natureza dessas políticas, os professores conseguem intuir quais sejam as reais intenções do Estado por de trás das reformas. No cotidiano escolar, essas políticas se apresentam como tentativas de controle revestidas de racionalidade técnica que, na prática, demonstra ser irracional, pois não atende aos interesses e necessidades objetivos do processo de trabalho pedagógico. A inobservância dessas determinações, se por um lado permite que o trabalho seja minimamente realizado, por outro lado representa também a possibilidade de punições. Segundo a opinião insuspeita de Ravitch (2011, p. 131-132), sobre o pressuposto punitivo contido no projeto liberal de reforma dos sistemas de ensino, pode-se afirmar:

Ele presumia que relatar os escores de testes ao público iria ser uma alavanca efetiva da reforma escolar. Ele presumia que envergonhar as escolas que eram incapazes de aumentar os escores a cada ano – e as pessoas que trabalhavam nelas – iria levar a escores mais altos. Ele presumia que o escores baixos eram causados por professores preguiçosos e diretores preguiçosos, que precisavam ser ameaçados com a perda de seus empregos. Talvez o mais ingênuo, ele presumia que escores mais altos nos testes padronizados de habilidades básicas eram sinônimo de uma boa educação. Seus pressupostos estavam errados. Testagem não é um substituto para o currículo e para o ensino. A boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar as escolas.

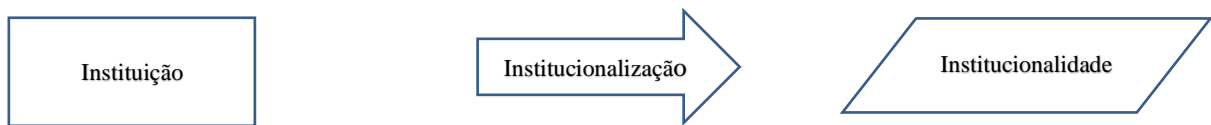
Do ponto de vista da população, o gerencialismo do ensino tem induzido à transformação do pai cidadão em pai consumidor, restringindo as relações sociais entre famílias e escolas a uma simples compra e venda de serviços, cuja transformação do direito social da educação em mercadoria acaba por excluir todos aqueles que não dispõem de recursos financeiros suficientes para adquiri-la no mercado. Por outro lado, a concepção mercantil induz também à transformação do pai consumidor em pai patrão, aumentando ainda mais o estranhamento e a distância entre os professores e as famílias.

Do ponto de vista do magistério, a concepção gerencial do ensino tem levado os professores a desenvolverem táticas para driblar as contradições do processo de trabalho, colocando seus interesses imediatos acima dos interesses estratégicos da educação e da sociedade. Assim, no sentido contrário ao aumento da produtividade da escola, o que se tem verificado na prática é o prejuízo à qualidade de ensino almejada pelas famílias dos alunos, pelas comunidades e pelos próprios professores. No final, o que deveria ser a construção

comunitária de um projeto de homem e de sociedade se reduz a táticas de resistência à degradação do trabalho e de sobrevivência corporativa.

Como em qualquer outro ramo profissional, na educação a execução do trabalho pelos professores não coincide, exatamente, com aquilo que é projetado e determinado pelo ideal de instituição escolar. A instituição escolar, enquanto idealização jurídico-formal, é confrontada na prática pela resistência ativa dos trabalhadores às contradições do processo de institucionalização, do qual resulta a verdadeira fisionomia da escola. De fato, o processo de institucionalização se configura como uma sistematização fechada e hierárquica com vistas à implantação do ideal da instituição, isto é, como pensada pelo Estado (ou pela gerência). A institucionalidade, por outro lado, é construída também por reconhecimentos, reverências, identidades, amizades, respeito, consideração, cumplicidades, enfim, por reciprocidades contraídas nas relações sociais concretas, inerentes a qualquer processo de trabalho.

No limite, esta seria, então, a representação gráfica daquilo que se poderia chamar de distorção institucional da prática:



As implicações dessa concepção para a pesquisa social, em especial para a pesquisa sociológica em educação, são decisivas. Corroborando a concepção aqui adotada, Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 18-19) fazem a seguinte observação:

Os conceitos clássicos acerca de instituição, especialmente de instituição educacional, enfatizam os fins, os objetivos e a organização hierárquica. Atendem à legalidade e normalização regulamentar como padrões do comportamento dos atores e como referenciais de controle e avaliação. Estes conceitos são o pano de fundo implícito e comum tanto do planejamento como a um grande número de pesquisas educacionais. Estas não encontram dificuldade alguma em transformar a classificação oficial de escola, professores e alunos em seus padrões de amostragem, tomando como 'dados' a informação que o sistema recolhe através de seus próprios mecanismos e categorias ou aceitando como parâmetros de avaliação os que o sistema propõe. A continuidade entre o âmbito da pesquisa e o da burocracia moderniza-se através das modalidades da 'análise de sistemas' e da 'prospectiva', sem o questionamento da estrutura básica de sua conceituação da escola. Na vida escolar do dia a dia, aparecem de fato estas categorias comuns à ciência e à administração. Mas isso se dá em determinados momentos como reflexos estáticos deste movimento permanente que é a escola. Elas se acham solidamente ligadas à linguagem escrita, alimentando a história documentada. Nos pedidos frequentes de informação que o sistema faz ao diretor e aos professores, estas categorias captam o fluxo escolar de modo empobrecido. A incompatibilidade entre as categorias normativas, presentes nesses pedidos, e a organização real da escola costuma obrigar aos que prestam tais informações a 'ajustar' os dados. E, de novo, aparecem as

mesmas categorias nas entrevistas iniciais com os diretores e no discurso mais formal dos professores, que supõem que o nosso interesse em saber algo da escola guia-se pelas mesmas questões.

Nesse aspecto, para além das referências bibliográficas e documentais, mostrou-se viável, para o enriquecimento da análise, a incursão pela realidade escolar concreta, ou seja, a observação *in loco* do cotidiano de trabalho dos professores a fim de avaliar o funcionamento real da escola, buscando, assim, referenciais de base empírica que sustentassem a argumentação. É importante esclarecer, entretanto, que não se está adotando, a despeito do levantamento de hipóteses, uma concepção metodológica exclusivamente experimentalista. Conforme explica Thiollent (1987, p. 40-41),

O experimentalismo, ao qual pertence o esquema hipotético sob forma quantitativa, pode ser visto como uma filosofia da pesquisa de laboratório de acordo com a qual o pesquisador testa cada hipótese e altera certas variáveis para conhecer os efeitos de algumas delas sobre as outras. Nesta concepção, o experimento é válido quando sua repetição reproduz sempre os mesmos resultados, independentemente do experimentador, o que seria condição do estabelecimento de regularidades, leis e, finalmente, teorias comprovadas.

Este, definitivamente, não é o caso desta pesquisa. Sobre a pesquisa de base empírica, Thiollent (1987, p. 40) faz a seguinte advertência:

O padrão convencional de pesquisa social empírica adota, em geral, um esquema hipotético baseado em comprovação estatística frequentemente associado ao experimentalismo. Esta concepção tem seus méritos e seus defeitos. Mas o que importa é salientarmos que este esquema não é o único possível, sobretudo no contexto impreciso da pesquisa social. Sem abandonarmos o raciocínio hipotético parece-nos perfeitamente cabível a formulação de quase-hipóteses dentro de um quadro de referência diferente e principalmente qualitativo e argumentativo.

Mills (2011, p. 33) também faz observações pertinentes sobre a pesquisa de base empírica que merecem atenção:

Não há mais virtude na investigação empírica que na leitura. O objetivo da investigação empírica é dirimir discordâncias e dúvidas acerca de fatos, e assim tornar discussões mais frutíferas ao basear todos os lados de maneira mais substantiva. Fatos disciplinam a razão; mas a razão é vanguarda em qualquer campo do saber.

Thiollent (2011, p. 15-16) lembra ainda que o privilégio dado ao empírico na pesquisa social, seja qual for a abordagem, “nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica [...] não faria sentido”. A abordagem empírica, portanto, representa uma contribuição específica do pesquisador ao discurso científico, permitindo a ampliação da capacidade de elaboração de novas problemáticas, o

fortalecimento da argumentação e, ao final, o estabelecimento conclusões próprias. Para Thiollent (2011, p. 15), o foco na descrição de situações concretas, característica da pesquisa empírica, não significa

dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância. Mas precisamos começar por um dos lados possíveis e escolhermos o lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização. Não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarar situações circunscritas a diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico relativo à sociedade como um todo. Entre esses diversos níveis de análise, não nos parece haver dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral. Trata-se de estabelecer um constante vaivém no qual privilegiamos aqui os níveis mais acessíveis ao pesquisador principiante.

Para dar conta desse movimento de vaivém entre a pesquisa teórica e a investigação empírica, Mills (2009, p. 28-29) faz a seguinte indicação:

Um bom trabalho em ciências sociais hoje não é, e usualmente não pode ser composto de uma ‘pesquisa’ empírica bem delineada. Ele se compõe antes de um grande número de estudos que, em pontos-chave, ancoram afirmações sobre a forma e a direção do assunto. Assim a decisão – quais são esses pontos de ancoragem? – não pode ser tomada até que os materiais existentes sejam retrabalhados e formulações hipotéticas gerais construídas.

Não se trata, portanto, de opor à pesquisa empírica a análise documental, tampouco significa menosprezar a validade dos dados empíricos. Trata-se, isto sim, de reunir o maior número possível de informações relevantes que permitam ao pesquisador traçar um quadro mais preciso do fenômeno investigado. De fato, a análise sociológica da realidade institucional da escola, para não se tornar empobrecida, pode e deve ser matizada com outras técnicas e abordagens buscando sempre dar conta da riqueza e da complexidade do fluxo da vida cotidiana.

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta pesquisa é, fundamentalmente, de natureza qualitativa e cunho etnográfico (PARO, 1995; 2001b; 2003; 2007; 2008; 2011; 2018a); as conclusões estão referenciadas na coleta de dados empíricos, por meio de observações e entrevistas, que, por sua vez, foram cotejadas com material documental e a vasta literatura sobre o tema. O campo de coleta de dados empíricos escolhido foi uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. Observou-se a rotina de trabalho de 32 professores, durante um ano e meio, período em que foram registradas suas reações, comportamentos, posturas, comentários e opiniões a respeito do envolvimento popular no

cotidiano da escola, bem como os impactos de suas concepções de mundo e educação sobre a institucionalidade da escola.

De resto, cuidado especial foi dedicado ao sigilo das fontes: as identidades dos informantes, bem como da escola que serviu de campo para a coleta de dados empíricos, são preservadas em todo o texto, fazendo-se referência apenas aos cargos ou à alguma característica da personalidade profissional do informante ou, ainda, da estrutura organizativa da escola nos casos em que a menção se mostrou indispensável para o enriquecimento da análise.

As entrevistas, aplicadas de modo aprofundado ao “conjunto da população implicada na situação problema” (THIOLLENT, 2011, p. 107), bem como as observações, tiveram como alvo o grupo de professores. Eventuais referências às falas de funcionários ou da equipe gestora da unidade escolar são marginais e pretendem, tão somente, dar ritmo ao texto e ampliar a compreensão do contexto de pesquisa.

Quanto à representatividade da amostra, ou seja, à quantidade de professores entrevistados/observados, segundo o referencial metodológico aqui adotado, é importante dizer que não houve necessidade de que muitos informantes fossem abordados – investigando-se várias escolas, por exemplo –, uma vez que se optou pelo princípio de intencionalidade ao invés do princípio da aleatoriedade. Segundo Thiollent (2011, p. 72), o princípio da aleatoriedade como critério de objetividade é questionável, uma vez que “o critério de representatividade dos grupos investigados não é necessariamente quantitativo”. Para o autor, dentro dos parâmetros quantitativos em pesquisa social, é preciso “levar em conta a representatividade sociopolítica de grupos ou de opiniões que são minoritários em termos numéricos, mas expressivos de uma situação em termos ideológicos e políticos” (THIOLLENT, 2011, p. 72).

Sobre as diferenças entre os princípios da aleatoriedade (quantitativa) e da intencionalidade (qualitativa), ou da representatividade expressiva, Thiollent (2011, p. 71-72) faz a seguinte observação:

Na prática da pesquisa social, a representatividade dos grupos investigados se dá por critérios quantitativos (amostragem estatisticamente controlada) e por critérios qualitativos (interpretativa ou argumentativamente controlados). Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas ‘amostras intencionais’. Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. [...] Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.

É claro que isto infringe o princípio da aleatoriedade que, em geral, é considerado como condição de objetividade. De acordo com este princípio, todas as unidades da população têm a mesma probabilidade de ser escolhidas. *A priori*, a informação gerada por cada unidade investigada possui a mesma

relevância. No caso diferente, o princípio de intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual. Existe, neste caso, um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do conjunto do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado.

Em defesa dos critérios de representatividade qualitativa em pesquisa social, Thiollent (2011, p. 73) afirma:

A nosso ver, a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação de suas distorções no decorrer da investigação.

Para a coleta dos dados empíricos, mostrou-se conveniente a definição de um “fio condutor” para as observações e entrevistas. Assim, a utilização de um roteiro precário, semiestruturado, que orientasse tanto as conversas quanto as observações foi, de fato, bastante produtivo. Ademais, isso não significou, de forma alguma, uma imposição da problemática aos informantes (THIOLLENT, 2011). Pelo contrário, o roteiro foi utilizado apenas para orientar o desenvolvimento dos diálogos e a seleção das notas de observação, não obstruindo, portanto, a livre reflexão sobre o tema por parte dos informantes, forma mais adequada de se aproximar da concepção de mundo dos entrevistados (PARO, 1995).

A fim de preservar a espontaneidade dos informantes, os registros no caderno de notas foram feitos após a tomada dos depoimentos, recorrendo-se para isso à memorização. Buscou-se, assim, garantir a maior fidelidade possível ao conteúdo dos depoimentos sem que este representasse a transcrição literal das falas. Foram anotadas todas as falas consideradas relevantes, ou seja, que chamaram a atenção do pesquisador, fosse pelo conteúdo fosse pela frequência com que emergiam na consciência dos informantes. A maior parte dos registros foi feita nesses moldes, em conversas informais pelos corredores da escola, na sala de professores e em momentos e espaços variados. Mas os momentos formais também foram importantes, especialmente aqueles ocorridos durante as reuniões pedagógicas de organização do trabalho (JEIF), nos atendimentos aos pais, conselhos de classe, reuniões bimestrais, mobilizações para a greve, salas de aula, etc.

Contudo, por mais que as entrevistas tenham contribuído para a compreensão das concepções de mundo dos informantes, as observações constituíram o recurso mais valioso no sentido de captar as contradições entre o falar e o agir dos professores (HOOGART, 1973);

essas contradições, supõe-se, dizem muito sobre o que realmente pensam e sentem os entrevistados, ou seja, revelam seu verdadeiro senso comum. Aqui, sobre os critérios de validade das falas dos informantes, é importante a advertência de Souza (2018, p. 419):

Como para seguir vivendo precisamos, antes de qualquer outra coisa, ‘legitimar’, para nós mesmos e para os outros, a conduta de vida que efetivamente levamos cotidianamente, seria simplesmente ingênuo e, ao fim e ao cabo, pura perda de tempo nos contentarmos em aceitar o discurso legitimador dos nossos informantes como a ‘verdade’ sobre sua própria situação.

Por outro lado, Souza (2018, p. 420) também alerta para os limites da pura e simples observação:

A sociologia é uma ciência empírica. Nenhuma dúvida com relação a isso. Não existe conhecimento novo e original possível sem acesso às condições de vida das pessoas comuns como todos nós. No entanto, sem reflexão teórica que possa, antes de tudo, informar e dirigir a pesquisa empírica e depois reconstruí-la dentro de um contexto que refaça o mundo social de modo novo e surpreendente, é impossível conhecimento novo e crítico sobre a realidade que todos compartilhamos em diversos graus de opacidade.

Para além das entrevistas e observações, buscou-se na volumosa literatura sobre as relações entre escola e famílias populares as referências necessárias para o melhor delineamento do problema de pesquisa; editoriais de grandes meios de comunicação, como jornais e revistas, e materiais produzidos por organizações sindicais e associações ligadas ao debate educacional também foram importantes como fonte de dados documentais. Notou-se, entretanto, que, tanto no Brasil como no exterior, a literatura especializada costuma privilegiar os benefícios do envolvimento parental em termos puramente técnico-pedagógicos, ou seja, como novo modelo didático referenciado no apoio da família ao trabalho dos professores na escola, principalmente o apoio executado em casa (CAMPOS, 2012; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; DAVIES, 1989; 1997; 2005; DESSEN; POLONIA, 2007; EPSTEIN, 2011; GOMES, 1993; LAUREAU, 1998; 2000; 2007; LEICHTER, 1974; LIGHTFOOT, 1978; MARQUES, 1997; MAURÍCIO, 2009; PEREIRA; LOPES, 2017; POLONIA; DESSEN, 2005; SILVA, 1997; 2010; SILVA, 2014; VARANI; SILVA, 2010). Aqui, como adverte Nogueira (1998, p. 101), é preciso considerar que:

o papel da Sociologia não é o de avaliar a eficácia técnica ou pedagógica desse novo modelo. Sua abordagem específica do tema – que se encontra todavia em estágio inicial – tem consistido na identificação dos fatores sociais em jogo no aparecimento do fenômeno e na demonstração das formas pelas quais sua reunião, em uma configuração particular, num dado momento histórico, representou uma demanda social pela construção de novos objetos sociológicos.

A opção pelo caráter etnográfico da pesquisa representa a tentativa de superar tanto as limitações dos métodos quantitativos quanto as críticas às metodologias qualitativas. Ou seja, além da superação dos limites próprios das entrevistas – que, muitas vezes, esbarra nas divergências entre o discurso e a prática social do entrevistado – e das observações – que não permite o acesso a outras dimensões da vida social do pesquisado – busca-se diminuir as tensões “entre individualismo metodológico, que sacraliza o indivíduo e a perspectiva sociológica que tende à reificação dos determinantes sociais” (ROMANELLI, 2013, p.37). Nesse sentido, pretende-se enfatizar o caráter etnográfico da análise

que consiste na utilização do estranhamento de acontecimentos registrados na pesquisa; de esquematização dos dados, na desconstrução de interpretações preconcebidas; na comparação com exemplos da literatura e na sistematização do material empírico em modelos alternativos (ROMANELLI, 2013, p. 37).

Sendo assim, esta pesquisa busca avaliar a natureza da resistência institucional da escola pública à participação popular em sua gestão a partir da cultura profissional e da organização de trabalho docentes que, como pretende-se demonstrar, influenciam tanto a impermeabilidade da escola quanto o distanciamento entre professores e comunidades. Para a consecução desse objetivo, recorre-se à lógica dos *condicionantes imediatos da participação* internos à escola, em seus aspectos políticos e sociais, conforme estabelecido por Paro (1997).⁵ A análise sociológica está dimensionada na organização cotidiana do trabalho docente e na cultura profissional do magistério, construídas historicamente. Entende-se que a natureza das relações entre escola e comunidades, assim como a atividade educativa, “exige considerá-la como *ação pedagógica* e como *processo de trabalho*” (PARO, 2018b, p. 33, grifo no original).

Como ressaltam Tardif e Lessard (2020, p. 48, grifo no original), a organização do trabalho escolar é uma construção social que tem origem no trabalho “*de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização*”. E como toda construção coletiva e institucionalizada, a organização escolar “possui algumas características que condicionam as ações de seus membros e canalizam seus projetos por determinados caminhos” (TARDIF; LESSARD, 2020, p. 48). Por outro lado, também é certo que a descrição do processo

⁵ Como alertei em minha pesquisa sobre a cultura de participação popular na escola pública (SILVA, 2015, p. 11-12), os condicionantes internos e externos da participação atuam, na realidade concreta, de forma inter-relacionada, sendo sua abordagem em separado apenas uma “abstração [que] só tem validade em termos analíticos, pois, na prática, [estes fatores sempre] atuam de forma amalgamada”. Além disso, apesar de constituírem elementos internos à escola, os condicionantes políticos e sociais não deixam de ser expressões internas de processos sociais mais amplos, isto é, que extrapolam o tempo e o espaço da organização do trabalho escolar.

de trabalho dos professores “não dá conta da economia de sua realidade heterogênea, quer dizer, da presença simultânea de aspectos codificados e maleáveis, formais e informais, com as tensões que isso provoca nos próprios professores” (TARDIF; LESSARD, 2020, p. 47).

Trata-se, portanto, de não limitar a análise ao processo formal de trabalho dos educadores, expressão consciente da instituição escolar, conforme pensada e imposta pelo Estado (CÂNDIDO, 1983; EZPELETA; ROCKWELL, 1986; PARO, 2011; ROCKWELL; EZPELETA, 1986). Busca-se estender a análise à estrutura total da escola, ou àquela que nasce “da própria dinâmica do grupo social escolar” (CÂNDIDO, 1983, p. 107), a partir das práticas políticas e sociais daqueles que constroem sua institucionalidade – Estado, mercado, professores e comunidades – e que contribuem para a não democratização de sua gestão.

1 CAPÍTULO 1: PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

1.1 Participação popular na escola pública e qualidade do ensino

Concluída, praticamente, a fase de democratização do acesso ao ensino fundamental no Brasil – lembrando, ainda, que os números do ensino médio e, sobretudo, da educação infantil não são tão alvissareiros –, o eixo do debate se deslocou novamente para a questão da qualidade da escola pública. Isto é, na medida em que o acesso ao ensino fundamental era universalizado criavam-se as condições para o surgimento da crítica à qualidade da escola que absorvera, em 2019, a maior parte das crianças na faixa etária entre 6 e 14 anos matriculadas nos sistemas de ensino em todo o país; das 99,7% de crianças matriculadas no ensino fundamental, 72,2% frequentavam escolas públicas (BRASIL, 2020).

Com efeito, o reconhecimento dessa façanha em termos de gestão dos sistemas de ensino não eximiu a escola pública de ser criticada por não garantir que todas as crianças tivessem acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Segundo Oliveira (2000, p. 92), a democratização do acesso ao ensino no Brasil, se logrou eliminar a exclusão escolar, não obteve êxito em acabar com “a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se historicamente novas demandas por qualidade de ensino”. De uma perspectiva similar, Algebaile (2009) avalia que a expansão da rede de escolas públicas no Brasil ocorreu em paralelo ao esvaziamento de suas funções educativas. Segundo a autora, as escolas teriam sido instrumentalizadas (robustecidas) para o atendimento de outras demandas sociais represadas, contendo, assim, a necessidade de expansão do Estado em outras esferas de políticas sociais, em diversos territórios (ALGEBAILLE, 2009).

Nessas concepções, marcadas pela oposição entre quantidade e qualidade na oferta de serviços educacionais, estão assentadas as bases daquilo que se convencionou chamar de “crise da escola pública” brasileira. De acordo com o entendimento de Beisiegel (2006, p. 98), a crise da escola pública brasileira,

segundo a opinião quase generalizada entre os educadores [...] extrairia seus principais conteúdos de um acentuado processo de deterioração dos padrões de qualidade do ensino e encontraria suas raízes na rápida expansão da rede de escolas de todos os níveis.

Ainda segundo o autor, apesar de ser apenas um aspecto do problema, é preciso admitir que a forma como se deu o processo de democratização do acesso ao ensino no Brasil “produziu [de fato] uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma situação

de crise” (BEISIEGEL, 2006, p. 112), uma vez que a expansão do sistema educacional ocorreu de forma acelerada e desordenada, atendendo, muitas vezes, a critérios político-eleitorais em detrimento de outras prioridades, do planejamento ou da própria capacidade de financiamento por parte do Estado (BEISIEGEL, 1997; 2006; NAGLE, 2001; SAVIANI, 2007).

Além disso, vale lembrar, como ressalta Saviani (1986, p. 14), que, “num tipo de sociedade como a nossa, o padrão de qualidade é definido pela elite, portanto, por uma minoria”. Sendo assim, conclui-se que, de fato, as contradições geradas pela rápida expansão da rede de escolas públicas, a saber, “o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela, acabaram dando forma a uma situação de crise do ensino no país” (BEISIEGEL, 2006, p. 113).

No entanto, como bem percebeu Beisiegel (2006), relacionar o baixo rendimento da escola pública atual (a crise) ao processo de expansão de oportunidades educacionais significa assumir um ponto de vista essencialmente conservador, uma vez que não se leva em consideração que a escola pública de hoje vive uma realidade social completamente distinta daquela experimentada pela velha escola pública de décadas atrás, elitista e seletiva. Na avaliação de Beisiegel (2006, p. 118-119), é preciso considerar, por exemplo, que

a intensa expansão do ensino comum e o crescimento dos degraus superiores da escolaridade provocaram mudanças na composição da clientela e do corpo docente das instituições escolares. A multiplicação do número de alunos e de professores traduziu a incorporação progressiva de contingentes extraídos de setores cada vez mais heterogêneos da população, inclusive amplos segmentos das classes populares. A escola, notadamente o ensino comum e, em menor escala, também os níveis médio e superior, vem evoluindo no sentido de apresentar-se como local de encontro de todos os setores da população e como campo de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva na sociedade moderna.

Em outras palavras, se, no passado, a boa qualidade da escola pública se sustentava no atendimento a uma ínfima e privilegiada parcela da população, rigorosamente selecionada entre os filhos das elites regionais, hoje ela precisa lidar com a verdadeira heterogeneidade social brasileira, com todas as contradições e mazelas vividas cotidianamente por estudantes e *educadores*. Nesse sentido, é preciso admitir que a expansão do acesso à escolarização (o aumento do número de vagas e a ampliação do tempo de permanência na escola), mesmo com todas as contradições, “significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino” (BEISIEGEL, 2006, p. 121). Para Beisiegel (2006, p. 115), de um ponto de vista progressista e democrático, é necessário reconhecer que a “escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi alargando e se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou.”

Conforme o acesso ao ensino era estendido às amplas massas trabalhadoras, tornava-se evidente para pesquisadores, movimentos sociais e partidos políticos comprometidos com as causas populares que a permanência e o sucesso escolar dessa nova clientela, que havia acabado de conquistar os bancos escolares, dependia de outra estrutura organizacional da escola. Não se tratava, entretanto, de avaliar que a nova clientela fosse despreparada para frequentar a escola convencional, ou, no sentido contrário, que a escola fosse inadequada às necessidades específicas da nova clientela. Como afirma Patto (1996), a escola convencional é inadequada porque está inserida num sistema educacional essencialmente preconceituoso e excludente, cuja lógica de funcionamento é autossabotadora. Nas palavras da autora: o “*fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos*” (PATTO, 1996, p. 343, grifo no original).

Mais precisamente, como enfatiza Paro (2011, p. 10),

a estrutura da escola atual não se tem mostrado adequada aos fins educativos proclamados pelas concepções pedagógicas comprometidas com a emancipação cultural do indivíduo e com a construção da sociedade democrática.

A partir da democratização do acesso, a escola pública não poderia mais se dar ao luxo de ser incompetente, um simples departamento estatal promotor de testes para seleção de quadros e chancela de diplomas; a escola pública não poderia mais funcionar como antes, quando atendia a uma minoria privilegiada que dependia muito pouco de uma intervenção pedagogicamente qualificada. Nessa nova realidade social na qual a escola pública foi engolfada, a intervenção pedagógica precisa ser técnica, atenta aos avanços e conquistas das ciências da Educação e da Didática, e, justamente por isso, *radicalmente democrática* (PARO, 2008). Nesse novo e desafiador cenário educacional, “a especificidade dos fins visados e a condição dos sujeitos envolvidos é que devem determinar modos de organização e funcionamento das instituições escolares” (PARO, 2011, p. 9).

Sob essa ótica, Beisiegel (2006, p. 120-121, grifo no original) avalia:

Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário de nossa escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a população: *não dá*, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população.

Além disso,

quando se diz que foi por causa da expansão do ensino que se chegou a essa situação de crise no ensino, que a expansão do ensino levou a uma deterioração do ensino, na verdade, o que estamos dizendo é o seguinte: é

preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior... Nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra (BEISIEGEL, 2006, p. 121-122).

Em suma, no que concerne à contraposição entre quantidade e qualidade do ensino no Brasil, tema que tem marcado, historicamente, o debate educacional brasileiro, desde a constituição da escola de massas, por meio da criação dos grupos escolares, Paro (1997, p. 109) arremata a contenda asseverando que

é preciso preliminarmente desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar qualidade. Como se a quantidade pudesse existir no vazio sem referir-se a alguma qualidade. O que temos, em geral, são prédios (a que se convencionou qualificar de ‘escolares’) precariamente equipados e malconservados, onde se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana. Como se pode dizer que há escolas para todos se as que existem têm de ‘funcionar’ em vários turnos diários para acolher os alunos, reduzindo a quase nada o número de horas diárias de escolaridade? Ou abrigam classes com mais de 40 alunos, quando o mais rudimentar conhecimento pedagógico ensina que a aprendizagem nessas condições é drasticamente prejudicada, especialmente com a baixa qualificação e as precárias condições de trabalho possibilitadas pelo infamante salário recebido pelos professores?

É interessante notar como o dualismo quantidade/qualidade ressurge no debate educacional brasileiro em momentos específicos de nossa história, geralmente durante as fases agudas das crises políticas, econômicas e sociais. No início do período republicano, por exemplo, o dualismo havia se manifestado no choque entre as correntes ideológicas do entusiasmo pela educação, de caráter quantitativo, indutor da expansão da rede de escolas, e o otimismo pedagógico, que priorizava a “qualidade” do ensino, a partir do debate sobre as técnicas didático-pedagógicas (NAGLE, 2001). Restrito aos meios político e de entidades da sociedade civil ligadas aos profissionais do ensino, o debate acabou por frustrar as pretensas demandas das duas propostas, demonstrando que, em boa parte, não passava de retórica vazia; a universalização do acesso ao ensino fundamental seria alcançada setenta anos mais tarde, na década de 1990, e por vias muito diversas.

Hoje, portanto, em resposta à nova realidade social gerada pelo aumento da quantidade e da diversidade de suas demandas, os sistemas educacionais são desafiados a resolver dois problemas fundamentais: a ampliação da capacidade de financiamento e a transformação da estrutura escolar, a partir de um conceito rigorosamente científico de educação, buscando na “natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (PARO, 2012a, p. 177).

No que diz respeito ao financiamento, o debate nacional tem sido duríssimo, e não faltam propostas que defendam o corte de investimentos públicos em educação, alegando-se para isso que, no Brasil, investe-se muito e mal, como propugna a ala liberal-conservadora. Por outro lado, alguns estudos sérios têm buscado se contrapor ao argumento liberal, comprovando a necessidade de maiores investimentos, como a proposta do cálculo do Custo Aluno Qualidade Inicial (QACi), com vistas a que seja cumprido o

marco legal brasileiro, pautado pela busca da justiça federativa e pela obrigação do Estado em garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola com, ao menos, um padrão mínimo de qualidade de ensino (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 1).⁶

Quanto à estrutura da gestão do ensino no Brasil, tem prevalecido a cultura autoritária e hierarquizada que viceja desde sempre em todas as instituições do país. A herança colonial e escravocrata (PATTO, 1996; 1992; SOUZA, 2015; SCHWARCZ, 2019), reforçada por reiterados períodos de suspensão das liberdades políticas e dos direitos civis, em especial durante o Regime de 1964, e, mais recentemente, a ideia de *gestão empresarial do ensino* (cuja entrega do direito social à educação ao mercado é seu corolário), têm fortalecido um modelo administrativo centralizador, burocratizado, elitista, meritocrático e excludente que põe em risco o próprio processo de universalização do acesso, supostamente conquistado; isto é, tem prevalecido na administração da escola pública brasileira aquilo que se pode qualificar como tradição autoritária (PARO, 1997; 2011).⁷

Sobre a razão mercantil, Paro (1997, p. 58) avalia que o caráter autoritário da gestão das instituições públicas de ensino “tem a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista”. Conforme entendimento do autor, na sociedade capitalista,

o ensino passa a ser percebido como mais uma ‘mercadoria’ a ser adquirida de uma ‘unidade de produção’ que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo (PARO, 1997, p. 58).

Uma vez que as reformas propostas pelo Estado e seus técnicos têm sido, historicamente, insuficientes (às vezes contraditórias) em relação ao atendimento do direito de

⁶ Sobre o conceito de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), consultar Carreira e Pinto (2007).

⁷ No que concerne às várias formas de manifestação do autoritarismo nas instituições educacionais, Paro (1997, p. 13) esclarece que este “não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso da autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos.”

acesso a uma boa educação para todos, é possível se perguntar, então, se a expansão da rede de escolas públicas e a qualidade do ensino nelas oferecido dependem, em alguma medida, da participação ativa dos beneficiários dos serviços educacionais, ou seja, os alunos, suas famílias e comunidades. Se se leva em consideração a precariedade crônica da escola pública, as promessas vazias das autoridades e a lógica das políticas liberais de precarização do ensino, é possível concluir com Paro (1997, p. 40) que

parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

No que diz respeito ao movimento da sociedade civil, o histórico de mobilizações populares – incluindo, aqui, as reivindicações por acesso à escola – confirma duas tendências fundamentais: por um lado, a exclusão sistemática da população, em especial das classes populares, dos processos decisórios sobre os rumos políticos e socioeconômicos da sociedade; por outro lado, as reiteradas tentativas populares de interferir nos rumos do desenvolvimento social.

O embrião da *ação popular politicamente organizada* pode ser encontrado, em linhas gerais, como demonstra Fausto (2000), na ascensão do movimento operário brasileiro, entre os anos de 1917 e 1920, quando, pela primeira vez, a classe trabalhadora impõe suas pautas sociais de forma mais orgânica na cena política nacional. Sobre a nascente organização operária brasileira, Fausto (2000, p. 217) afirma:

Nem os industriais, nem o Estado oligárquico, nem outros grupos da sociedade podem ignorá-la como tinham feito em larga medida até então. No nível da retórica ou das atitudes, encontra-se presente a preocupação com um setor marginalizado que tenta converter-se em força social.

Mas o despertar da consciência política dos trabalhadores tem seus antecedentes. Como se sabe, no que concerne à participação popular organizada, o surgimento das grandes mobilizações que passaram a influenciar mais decisivamente o cenário político nacional estão relacionadas diretamente aos processos de industrialização e urbanização do país, isto é, às “transformações globais que conduzem uma sociedade ao modo de vida urbano-industrial [...] frequentemente referidas à conhecida síntese que se convencionou chamar de *transição demográfica*” (PATARRA, 1997, p. 249, grifo no original). Aliás, a transição demográfica era uma tendência que vinha se intensificando desde 1898, com a crise do café (PINHEIRO, 2004). Patarra (1997, p. 261) corrobora essa tese:

De fato, o crescimento industrial implicou numa transferência considerável de populações rurais para centros urbanos, de início poucos e grandes, posteriormente tendendo a ramificações em núcleos menores e periféricos dos polos de desenvolvimento. Considerando-se particularmente a redistribuição da população rural-urbana que se processou a partir de 1940, pode-se verificar que em todas as regiões a população urbana praticamente quadruplicou em trinta anos.

Aqui, no entanto, faz-se necessário um tratamento mais cuidadoso da dialética das relações entre os processos de industrialização, urbanização e capacidade de mobilização popular. O cuidado é necessário para não se incorrer no erro de atribuir à população urbana a exclusividade da organização reivindicatória, o que anularia diversas mobilizações populares anteriores à Revolução de 1930 e, da mesma forma, desconsideraria os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores rurais, como as Ligas Camponesas, de Francisco Julião e João Pedro Teixeira, ou o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Traçando um quadro mais delicado sobre o processo de urbanização, a fim de dar conta da complexidade das transformações estruturais profundas e intensas pelas quais vinha passando a sociedade brasileira até desembocar no surto de industrialização da década de 1950, Fausto (2008, p. 297) aponta, inicialmente, o seguinte:

O crescimento das cidades e a diversificação de suas atividades foram os requisitos mínimos de constituição de um movimento da classe trabalhadora. As cidades concentraram fábricas e serviços, reunindo centenas de trabalhadores que participavam de uma condição comum. Sob este último aspecto, não havia muita diferença com as grandes fazendas de café. Mas nos centros urbanos a liberdade de circulação era muito maior, assim como era maior a circulação das ideias, por maiores que fossem as diferenças de instrução e a ausência de veículos amplos de divulgação, como viriam a ser o rádio e a televisão.

Por outro lado:

No plano da sociedade, houve um avanço dos movimentos sociais e o surgimento de novos atores. Os setores esquecidos do campo – verdadeiros órfãos da política populista – começaram a se mobilizar. O pano de fundo dessa mobilização parece se encontrar nas grandes mudanças estruturais ocorridas no Brasil entre 1950 e 1964, caracterizadas pelo crescimento urbano e uma rápida industrialização. Essas mudanças ampliaram o mercado para os produtos agrícolas e a pecuária, levando a uma alteração nas formas de posse da terra e de sua utilização. A terra passou a ser mais rentável do que no passado, e os proprietários trataram de expulsar antigos posseiros ou agravar suas condições de trabalho, o que provocou forte descontentamento entre a população rural. Além disso, as migrações aproximaram campo e cidade, facilitando a tomada de consciência de uma situação de extrema submissão por parte da gente do campo (FAUSTO, 2008, p. 443-444).

No que concerne ao movimento pelo direito à educação e pela constituição de um sistema nacional de ensino, é preciso anotar que, desde a primeira lei de ensino do Brasil independente, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, até a Primeira República, prevaleceu aquilo que Schelbauer (1998) denominou de rol das ideias que não se realizam. Segundo Saviani (2007), durante a Primeira República, o Estado brasileiro, como promotor da expansão do direito à educação, enfrentou duas contradições principais: em primeiro lugar, as limitações orçamentárias para o financiamento da expansão da rede de escolas; em segundo lugar, a própria mentalidade oficial do novo Regime, calcada no

cientificismo de orientação positivista, declarando-se adepta da completa ‘desoficialização’ do ensino, [que] acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de educação (SAVIANI, 2007, p. 168).

Ainda segundo Saviani (2007), foi com a Reforma Caetano de Campos, em São Paulo, em 1890, e com a implantação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo e a instituição dos grupos escolares, em 1892, que teve início um processo intenso de burocratização do ensino que se configurou como uma inovação no sentido de tornar mais eficiente a divisão do trabalho escolar, otimizando a alocação de recursos. Contudo, a reforma do ensino paulista, copiada na sequência por outros estados, não logrou avançar rumo à universalização do acesso ao ensino fundamental e nem acabar com a chaga do analfabetismo. De fato, se por um lado houve a melhora do rendimento escolar, por outro, os grupos escolares refinaram os mecanismos de seleção e exclusão de alunos. Saviani (2007, p. 175) avalia que, na verdade, “era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”.

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 168) conclui:

as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de aguda deficiência no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

De modo geral, durante a Primeira República, especificamente em relação à direção do processo de organização e expansão dos sistemas de ensino e do direito social de acesso à educação, Nagle (2001, p. 136, grifo meu) afirma que

a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram ‘educadores’, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da Primeira República a situação vai ser alterada, com o *aparecimento do ‘técnico’ em escolarização, a nova categoria profissional*; este é que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais. Justamente nesse momento, os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com os problemas de outra natureza. Analisados pelos ‘técnicos’, os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem.

Fausto (2008, p. 337) lembra, ainda, que na vigência dos governos de Getúlio Vargas, a organização do ensino assumiu feições efetivamente centralizadoras, sendo o Estado imbuído de tratar a organização da educação “de cima para baixo, [...] sem envolver uma grande mobilização da sociedade”. Além disso, Saviani (1986, p. 13) reafirma que, assim como no período anterior, no período compreendido entre os anos de 1946 e 1963 ainda não figurava, em seu sentido específico, “no interior do movimento em defesa da escola pública [a] preocupação com o problema da educação popular”.

Como explica o autor,

Na Primeira República, a expressão ‘educação popular’, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos. A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira (SAVIANI, 2007, p. 315).

Seja como for, e conforme indicado anteriormente, no período dito populista (1930-1964), mais precisamente a partir de 1945, com o fim do Estado Novo e o restabelecimento do regime democrático, as pressões populares pelo acesso à escolarização ganharam novo fôlego. O valor tipicamente urbano da ascensão social por meio da instrução e a alfabetização como chave para acessar o jogo político eleitoral⁸ passaram a fazer parte do rol de interesses tanto do

⁸ Os analfabetos, que perfaziam mais da metade da população com 15 anos ou mais em 1945, haviam perdido o direito ao voto em 1881, a partir da publicação do Decreto Imperial nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881, também chamado de Lei Saraiva, mais tarde ratificado pela Constituição republicana de 1891. O direito de votar dos analfabetos só foi restabelecido com a Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, confirmado, em seguida, pela Constituição Federal de 1988. Contudo, permanece até hoje a impossibilidade dos analfabetos se candidatarem a cargos públicos eletivos. Segundo Aleixo e Kramer (2010, p. 77): “Muitas das inelegibilidades

povo quanto dos dirigentes políticos do Estado. A mobilização popular passa a considerar válida a instrumentalização do processo eleitoral, a barganha do voto, isto é, o apoio político eleitoral em troca do atendimento de demandas sociais. Segundo Saviani (2007, p. 314),

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito do voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural.

Tomando por base o processo de expansão do ensino público secundário no Estado de São Paulo, Beisiegel (1997, p. 395) afirma o seguinte:

O crescimento da matrícula na rede oficial de escolas secundárias começou a ganhar impulso a partir de 1945, após a queda do Estado Novo. A deposição da ditadura e o fim da Segunda Guerra Mundial abriram possibilidades de manifestação de reivindicações antes reprimidas. Com a retomada do regime político baseado no voto, as aspirações populares de melhoria de vida mediante a passagem pela educação escolar encontraram, no agente político em busca de eleitores, um defensor intransigente da necessidade de criação de mais escolas. A ação do político forçou decisivamente a ampliação dos gastos na rede de escolas secundárias. Em 1962, com poucas exceções, as cidades do Estado de São Paulo já haviam conquistado um ou mais ginásios públicos.

Sem embargo, uma breve digressão histórica pela mobilização da sociedade civil brasileira por acesso ao direito à educação, em especial as lutas populares, será suficiente para reforçar a convicção de que a população vem, há muito tempo, de forma mais ou menos organizada, buscando alcançar seus objetivos junto às escolas. Com efeito, a mobilização popular é motivada por conjunturas específicas e se orienta por concepções historicamente construídas e socialmente compartilhadas. Além disso, como bem ressalta Spósito (1993), se não se deve superestimar a capacidade de mobilização popular, tampouco é prudente subestimá-la; afinal, é no processo de construção das identidades, por meio das pequenas práticas do cotidiano, de forma descontínua, que se constroem as bases da ação coletiva socialmente visível.

Com efeito, diversas pesquisas demonstraram a pujança dos movimentos populares pelo direito à educação no Brasil, assim como as experiências espontâneas que comprovam o interesse popular pela escola (AVANCINE, 1992; 1990; CAMPOS, 2012; CAMPOS, 1982;

confirmadas ou estabelecidas pela República – presentes ou não na Magna Carta de 1891 – foram eliminadas posteriormente. São exemplos as dos (as): mulheres, após 41 anos (de 1891 a 1932); religiosos, após 43 anos (de 1891 a 1934); mendigos, após 55 anos (de 1891 a 1946). A inelegibilidade de militares foi abrandada pelo art. 14, parágrafo 8º, da Constituição de 1988. Contudo, a inelegibilidade dos analfabetos já se prolonga por mais de [131] anos!”

1991; CAMPOS, 1989; GOHN, 1982; 1985; VIANNA, 1993; VIANNA; CARVALHO, 1994; YUKIZAKI, 2002). Eu mesmo, em 2015, em meus estudos de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SILVA, 2015), pesquisei a participação popular na escola pública estatal em um bairro popular-operário na periferia da cidade de Cubatão, litoral paulista. Os resultados da pesquisa levaram-me a concluir que as formas próprias de participação popular se constituíam a partir da ação prática e dos resultados concretos obtidos, por meio de pressões que a população exercia sobre as escolas (inicialmente, indiferenciadas em relação ao Estado), no sentido de melhorar sua qualidade social. As intervenções nas escolas influenciavam o processo de modulação/conformação das estratégias populares de participação; os resultados obtidos eram, *ipso facto*, compartilhados entre a população local, incorporando-se, com o passar do tempo, à cultura geral de participação política do bairro.

Naquela ocasião, busquei descrever os processos sócio-históricos que conformavam as estratégias de intervenção/participação que a população adotava para alcançar a qualidade social que lhes interessava nas escolas públicas que as atendia. Essas intervenções impactavam o funcionamento das escolas e, na maioria das vezes, ocorriam por fora dos canais institucionais, isto é, eram informais, não autorizadas, o que não as tornava menos legítimas. A opção por intervenções não-institucionais ou institucionais dependia, em última análise, dos *resultados concretos e imediatos alcançados*, e não apenas do grau de permeabilidade das escolas ou da autorização formal expressa na legislação. A pesquisa foi realizada, deliberadamente, em um meio popular-operário, pois a ideia era potencializar a generalização de meus resultados, a partir da representatividade daquela população. Afinal, aquelas pessoas representavam, de fato, a imensa maioria daqueles que utilizam os serviços públicos de educação em nosso país: as massas populares e trabalhadoras.

Após descrever as formas de participação/intervenção popular nas escolas públicas, busquei compará-las a outras formas de participação popular organizadas na vida cotidiana do bairro, como a criação e a gestão dos clubes de futebol, da escola de samba, das associações de moradores, das festas, das igrejas, do terreiro de umbanda, etc. A partir daí, levantei a hipótese – apoiada em inúmeros estudos empíricos, de diversos autores – de que a população daquele bairro reunia, *de per si*, condições suficientes para participar ativamente da organização escolar, faltando apenas o *estímulo adequado* para que essa participação se efetivasse na *prática*. No entanto, não se tratava, como dito anteriormente, de uma simples formalização da participação, consentida por decreto – ainda que a previsão legal da gestão democrática do ensino seja algo importante e desejável –, mas de um longo e persistente processo prático de entrada do povo na escola. E, para ser exitoso, esse processo, sujeito a avanços e recuos, sucessos e fracassos,

dependeria, além de *tempo*, fundamentalmente da percepção popular sobre as *vantagens concretas* obtidas com a participação.

De fato, vários estudos têm demonstrado que as famílias brasileiras têm interesse em participar, de um jeito ou de outro, dos processos escolares, ainda que isso não ocorra de forma direta e organizada. Como demonstraram Bhering e Siraj-Blatchford (1999), as famílias brasileiras buscam, ativamente, favorecer o sucesso escolar de seus filhos. Para Le Boterf, (1982, p. 132) a “participação comunitária será indispensável se quisermos levar em conta os problemas, as necessidades e os interesses das populações implicadas no processo educacional”. Aliás, como ressalta Paro (1997), não faz sentido nenhum falar em gestão democrática da escola pública sem a participação efetiva da população usuária nos processos decisórios importantes sobre os rumos da gestão do ensino.

Nas palavras de Paro (1997, p. 15-16):

Se falamos ‘gestão democrática da escola’, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a ‘gestão democrática da escola’, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das ‘relações’ que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. Por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco aqui apontado parece ser muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não incluir a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

Tradicionalmente, os mecanismos coletivos de participação – conselhos de escola, grêmios estudantis, associações de pais e mestres e conselhos de classe – tornaram-se a forma privilegiada por meio da qual se estabeleceram as bases para a participação popular na gestão da escola pública brasileira. Mas, a despeito dos avanços em termos jurídicos formais, os mecanismos coletivos de participação na escola não conseguiram lograr a efetiva democratização da gestão do ensino. O caráter excessivamente formal e centralizador desses mecanismos seria um dos óbices à democratização da gestão das instituições de ensino. Segundo Ramos e Fernandes (2010, p. 51-52), estudos demonstram que

os conselhos escolares – apesar de garantido o princípio da gestão democrática do ensino pela Constituição Federal de 1988 – multiplicaram-se pelo Brasil afora, mas sempre submetidos à centralização e à burocracia, negando a plena materialização de sua face democrática. Segundo tais estudos, a centralização, usualmente, manifesta-se pela manutenção das decisões na figura de determinados membros da escola (fundamentalmente, o diretor), quase sempre em detrimento da efetiva participação de pais, alunos e funcionários. Já a burocracia, por sua vez, reproduz-se comumente pelas mãos desses membros centralizadores (o diretor, em especial) que interpretam que o papel principal dos conselhos seria exatamente o de atendimento às demandas das instâncias superiores.

Daqui, é possível depreender que, para além da disposição popular em participar da gestão do ensino, existem inúmeros outros entraves à participação comunitária na escola, de ordem institucional, cuja superação depende, em última análise, da compreensão do funcionamento e da natureza desses obstáculos. Assim, tanto a *estrutura da escola* quanto a forma como se organiza o *processo de trabalho* pedagógico constituem elementos centrais do debate.

Inicialmente, Paro (2011, p. 21) avalia que a estrutura da escola brasileira, de fato, “tem permanecido tradicionalmente autoritária e resistente à participação democrática em seu interior”. Mas, apesar da tradição autoritária que orienta a organização da vida institucional brasileira, é verdade também que desde a década de 1970, em pleno regime de exceção, várias experiências de democratização da gestão do ensino vinham sendo testadas em municípios cujos prefeitos eram resistentes às determinações do Governo Federal (RAMOS; FERNANDES, 2010). Tratava-se, portanto, de um fenômeno que ocorria em paralelo ao processo de expansão das oportunidades de acesso à escolarização, cuja universalização, ao menos no ensino fundamental, seria alcançada apenas na década de 1990.

Paro (2011, p. 15) reforça essa afirmação:

Nas últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos 1980, tem-se verificado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica no mesmo período. Ressalte-se, de passagem, que o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. Não obstante a inegável importância desse significado, o que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades.

Segundo Ramos e Fernandes (2010, p. 49-50), a crítica à tradição autoritária de gestão do ensino, enquanto fenômeno próprio, se fortaleceu no início dos anos 1980, entre outros fatores, devido às eleições gerais para governadores dos Estados que em São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, por exemplo, “transformaram os conselhos escolares em colegiados deliberativos, constituídos por representantes de professores, demais funcionários, alunos e pais”. Conforme o entendimento das autoras, a

Constituição Federal de 1988 foi um marco importante nesse sentido, um claro exemplo do poder de pressão que os grupos de oposição exerceram sobre o governo, ao conseguirem incorporar várias de suas reivindicações no documento. Foi nessa Constituição Federal, que, pela primeira vez na história nacional, a gestão democrática do ensino público foi assumida, saindo do plano concreto das ações locais de governos progressistas, para se materializar no plano legal como reconhecido princípio do ensino. Com isso, denotava-se no campo federal um rompimento com a visão limitada que até então oficialmente se tinha sobre a participação popular na escola: uma participação assistencial via o modelo de ‘caixa escolar’, especialmente em seu formato desenvolvido a partir dos anos 1930; uma participação hierarquicamente e burocraticamente tutelada pelo Estado, conforme o formato de funcionamento tomado pelas associações de pais e mestres (APMs), notadamente durante o Regime militar (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 49-50).

Com efeito, a questão da participação popular na gestão da escola pública estatal, como algo desejável, necessária para melhoria da *qualidade social da escola*, tornou-se um pressuposto fundamental das pesquisas e de algumas políticas públicas (CONTI; SILVA, 2010; DOURADO, 2007; LUIZ, 2010). Foi na esteira do processo de redemocratização do país, portanto, que a participação popular na gestão do Estado passou, com maior ênfase, à ordem do dia, seja no arcabouço reivindicatório dos movimentos sociais, seja nos programas dos partidos políticos comprometidos com as causas populares e operárias e que se opunham à centralização administrativa característica do Regime Militar (CAMARGO; ADRIÃO, 2001).

Em contrapartida, no mesmo período, a reação liberal-conservadora, durante a Constituição Federal de 1988, conseguiu limitar a abrangência do princípio da gestão democrática do ensino, criando obstáculos à sua aplicabilidade concreta, retirando a obrigatoriedade, no caso do ensino privado e confessional, e transferindo sua implementação prática, no caso do ensino público, à legislação complementar (CAMARGO; ADRIÃO, 2001).

Em âmbito mundial, a partir da década de 1970, setores conservadores passaram a ressignificar o próprio conceito de participação popular na gestão do ensino, disseminando por meio de estudos e programas fomentados por agências internacionais a ideia de que a reorientação do estilo de gestão educacional em países como o Brasil era necessária e inevitável, defendendo, inclusive, um novo perfil de gestão educacional, mais racional, moderno e coerente

com um modelo sustentável de desenvolvimento econômico, “fundado na dinamização do sistema educativo por meio da ação de vários atores sociais, como elemento essencial para a melhoria de sua eficiência e eficácia” (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 52).

Trata-se, aqui, do receituário neoliberal aplicado à gestão do ensino: a ideia de limitar os gastos do Estado com educação, garantindo, assim, os superávits orçamentários exigidos pelo sistema financeiro; a criação de mercados educacionais; a gestão empresarial do ensino; a responsabilização das escolas pelos maus resultados; os testes padronizados e as avaliações externas; o estímulo à concorrência entre escolas; a liberdade dos pais para escolherem as melhores escolas para matricular seus filhos, via política de *vouchers*; a transformação da educação em mercadoria/serviço e das famílias em consumidores dessa mercadoria; a busca por resultados econômicos em detrimento dos fins educativos; a terceirização dos trabalhadores em educação, etc. (AFONSO, 2000; 2003; ARAÚJO, 2000; ARELARO, 1997; BOITO JR., 2002; CARDOSO, 2003; FREITAS, 2018; GENTILI, 1995, 2013; PARO, 2011; 2012b; 2018b; RAVITCH, 2011).

De uma forma ou de outra, o tema da participação popular na gestão do ensino voltou à pauta do dia a partir de meados da década de 1970. Le Boterf (1982), por exemplo, apresenta um panorama introdutório muito interessante sobre o tema da participação popular na gestão do ensino, publicado na série *Rapports et Études*, pelo Centro de Documentação da Unesco, em 1981, no qual pretendia-se apresentar:

- a) uma referência e classificação dos diferentes sentidos possíveis atribuídos habitualmente à participação das comunidades na administração da educação, a partir de uma análise de diversos documentos que relatam experiências na América Latina, na África e na Ásia;
- b) uma reflexão crítica sobre as concepções implícitas ou explícitas da participação e proposições destinadas a fazer progredir a pesquisa e a experimentação nesse campo;
- c) recomendações existentes em alguns textos recentes de orientação da Unesco e que se referem ao assunto citado (LE BOTERF, 1982, p. 108).

Os textos catalogados pela Unesco baseavam-se em recomendações dos ministros da Educação e de Planejamento Econômico de diversos países, apresentadas após 1976, como foram os casos da Conferência de Ministros da Educação dos Estados Membros Africanos, em 1976, na Nigéria; a Conferência dos Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Árabes, em 1977, em Aboul-Dhabi; a IV Conferência Regional de Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados do Planejamento Econômico na Ásia e na Oceania, em 1978, no Sri-Lanka; Conferência Internacional da Educação, realizada em julho de 1979, em Genebra; e a Conferência Regional dos Ministros da Educação e dos

Ministros Encarregados do Planejamento Econômicos dos Estados-membros da América Latina e das Antilhas, em dezembro de 1979.

Em todas essas ocasiões, mas especialmente em Genebra, pretendia-se, fundamentalmente, aperfeiçoar a organização dos sistemas de ensino, aumentando sua eficácia e generalizando oportunidades de acesso ao direito à educação. Além da descrição das diversas experiências nacionais, buscava-se, por meio do incentivo à participação comunitária na escola, atender aos interesses e aspirações dos beneficiários, democratizar o acesso ao ensino, combater o desinteresse e apatia dos beneficiários pela escolarização ampliando o envolvimento comunitário com as escolas, articular a centralização e a descentralização das estruturas administrativas e, principalmente, aumentar a “*mobilização de recursos financeiros, humanos e materiais*, necessários à eficácia do sistema educacional” (LE BOTERF, 1982, p. 108, grifo meu).

Conforme as orientações do documento, a participação comunitária na educação, além dos professores, administradores e alunos, deveria ser exercida também por pais de alunos, organizações (benéficas, representativas de diferentes setores e classes sociais, de jovens ou religiosas), empresas, líderes comunitários ou qualquer membro da comunidade, individualmente ou representando as famílias. Quanto aos tipos de participação, estabelecia-se que, usualmente, poderiam se referir ao simples fornecimento de informações às famílias e comunidades, por parte das escolas, passando por processos de consulta aos beneficiários até chegar à efetiva partilha de poder. Além disso, a participação poderia ser qualificada a partir do grau de iniciativa das comunidades, isto é, a participação espontânea ou voluntária, a participação induzida e a participação obrigatória. Sobre os domínios da participação, Le Boterf (1982) menciona o apoio financeiro dos pais e comunidades às escolas, a construção, programação, localização e gestão dos equipamentos educacionais por parte da população e, finalmente, a gestão do processo pedagógico.

Quanto aos tipos de participação, o autor ressalta que o simples fornecimento de informação às famílias pode ser caracterizado como o nível mais elementar de envolvimento entre escolas e comunidades. Já o processo de consulta, por sua vez, apesar de também estar num nível elementar, ao menos permite que os usuários da escola e dos sistemas de ensino expressem suas opiniões e críticas. O nível ideal de participação, obviamente, diz respeito àquele que permite aos beneficiários dos serviços educacionais participarem efetivamente dos processos de tomadas de decisão.

O autor ressalta que a participação nas decisões deve levar em consideração a intervenção comunitária em “*todas as etapas do processo* (estudo, concepção, decisão,

execução, controle, avaliação) e nas suas principais áreas (infraestrutura, administração de recursos, política de pessoal, gestão do processo educacional etc.)” (LE BOTERF, 1982, p. 132, grifo no original). Não caberia, portanto, sob qualquer pretexto, limitar a participação utilizando para isso o argumento de que a população não seria capaz de participar, precisando, antes, ser preparada técnica e intelectualmente para, depois, tomar parte nas decisões. Ora, Le Boterf (1982, p. 130, grifo no original) tem razão quando afirma que:

A própria expressão ‘preparação das comunidades para as atividades de participação’ é ambígua. Não se deve esquecer que, no fundo, *aprende-se a participar, participando*. Esperar que as comunidades estejam preparadas é correr o risco, então, de afastar sempre, para mais tarde, seu direito de participar. A aprendizagem da participação deve, principalmente, ser entendida como *um processo de educação permanente* a realizar-se no decorrer do próprio processo de participação. É por meio de uma análise contínua dos problemas de participação, tais como são vividos e enfrentados pelas comunidades, que elas se prepararão progressivamente.

Seja como for, a partir da análise das reformas educacionais levadas a cabo em países da África, Ásia e América Latina, Le Boterf (1982, p. 132, grifo no original) constatou que, de fato, “a quase totalidade das experiências ou reformas em que houve participação nunca descreve, nos documentos consultados, *a questão da participação na gestão administrativa propriamente dita* [...]”. Segundo o autor, foi possível perceber que, de modo geral, os sistemas educacionais tendem “a *esquecer*, numa espécie de *lapso institucional*, aqueles para os quais funcionam, a saber, os alunos, os estudantes, a comunidade” (LE BOTERF, 1982, p. 132, grifo no original). Ainda segundo o autor, nas experiências documentadas, os pais de alunos e as comunidades não costumam ter acesso ao poder decisório nos processos de

recrutamento, remuneração e promoção de pessoal na elaboração e na gestão dos orçamentos, na alocação dos recursos, nos regulamentos administrativos, na matrícula dos alunos, na designação de pessoal etc. Essas áreas são, entretanto, essenciais e constituem importantes instrumentos de poder (LE BOTERF, 1982, p. 132).

Sobre o grau de iniciativa da população em participar dos assuntos da educação, Le Boterf (1982) avalia que a participação voluntária ou espontânea era, normalmente, muito rara. Já a participação induzida, mais frequente, corresponderia “às experiências, reformas ou inovações nas quais a administração e não a comunidade toma a iniciativa de promover a participação” (LE BOTERF, 1982, p. 112). Trata-se, portanto, de uma iniciativa política do Estado que, conforme o entendimento de Le Boterf (1982, p. 112), “tanto pode servir aos objetivos de integração ou de redução das tensões sociais quanto aos de uma verdadeira democratização da educação”. A participação obrigatória, por sua vez, seria aquela que se

identifica com a mobilização comunitária com vistas à manutenção do ensino pela contribuição com mão de obra, materiais ou com recursos financeiros.

Conforme mencionado anteriormente, a participação comunitária pode se dar, basicamente, em três domínios: 1) o financiamento da educação; 2) a construção, a programação, a localização e a gestão dos equipamentos educativos; 3) a gestão do processo pedagógico. Sobre o apoio das comunidades à manutenção das escolas, ou seja, o cofinanciamento comunitário da estrutura de ensino, Le Boterf (1982, p. 115) faz a seguinte consideração:

Em muitos casos, as experiências ou as reformas educacionais que se ressentem da participação das comunidades se referem realmente a esse campo específico. Trata-se, então, de uma contribuição, ou de um apoio local das comunidades, sob a forma de mão-de-obra não-remunerada, donativos em espécie ou *in natura*, adiantamentos fiscais efetuados em benefício da educação.

No que diz respeito ao domínio da gestão dos equipamentos escolares, o autor relata que a participação comunitária era bastante rara, conforme se verificou no escopo das reformas educacionais avaliadas nos três continentes. Segundo o autor, nesse aspecto, a participação comunitária limitava-se “à cessão de mão-de-obra e à doação de material para a construção e manutenção de equipamentos educacionais, culturais ou esportivos” (LE BOTERF, 1982, p. 116). Isto é, o apoio comunitário na construção e manutenção dos prédios escolares, por meio de mutirões e pela utilização de materiais e técnicas tradicionais, era a forma mais comum de participação comunitária, o que, de resto, implicava, certamente, na desresponsabilização do Estado com a manutenção das escolas.

Além disso, mesmo que participassem da construção, manutenção e fornecimento (doação) de materiais tradicionais para a realização das obras, era vetado às comunidades, na maioria das vezes, a participação nas decisões que implicassem na escolha dos locais onde deveriam ser instalados os prédios escolares, assim como opinar sobre sua disposição e funcionalidades. Ou seja, a participação comunitária era autorizada somente na medida em que atendia aos interesses e necessidades exclusivos do Estado.

No que concerne à participação na gestão do processo pedagógico⁹, ou a elaboração e aplicação do currículo – território sacrossanto do magistério –, as reformas educacionais

⁹ Na concepção de Le Boterf (1982, p. 118, grifo no original), a participação comunitária na gestão do processo educacional pode ser entendida da seguinte forma: “Sob a expressão gestão do processo educacional, entenderemos aqui tudo o que se refere às atividades de *elaboração dos programas* (diagnóstico de situações, escolha de objetivos e dos métodos, elaboração das progressões, elaboração do material didático), às próprias ações de *ensinar* ou de *educar*, à *gestão do pessoal e dos estudantes*, à *organização da utilização do tempo* e à *avaliação*

registravam com maior frequência o recurso a enquetes comunitárias, cujos resultados serviam de base para que os educadores elaborassem o currículo e o calendário escolar. Os pais de alunos, portanto, não participavam diretamente das decisões sobre a elaboração, execução e avaliação dos currículos. O voluntariado e a oferta de oficinas, apartadas do currículo oficial (a experiência de Gana, inclusive, era focada na educação informal), também foram recursos bastante utilizados pelas escolas e sistemas de ensino nos três continentes avaliados.

Sobre a natureza das experiências de participação popular na gestão do processo pedagógico, Le Boterf (1982, p. 133) faz uma observação fundamental:

É talvez em relação à gestão do processo educativo que encontramos a maior parte dos casos concretos. E preciso, entretanto, observar que são momentos específicos (campanhas de alfabetização em massa, por exemplo), contextos sócio-políticos excepcionais, experiências-piloto muito limitadas no domínio da educação extraescolar, ou atividades realizadas num quadro institucional não-governamental.

Quanto à gestão de pessoal e de estudantes, concluiu-se que o apoio comunitário aos alunos era mais comum do que a possibilidade de intervenção na gestão do pessoal docente e demais funcionários da escola. Seja como for, e conforme dito acima, a participação popular na gestão de professores e estudantes se resumia a momentos e conjunturas políticas muito específicas, isto é, a grandes campanhas nacionais de alfabetização, como em Cuba (1961)¹⁰, na Nicarágua (1980) ou na Tanzânia (1960-80).

Por exemplo: na reforma educacional da Tanzânia, conduzida pelo presidente Julius Kambarage Nyerere, no bojo das políticas socioeconômicas *Ujamaa*, a campanha de alfabetização, com características de autogestão, contava, principalmente, com força de trabalho não diplomada – não nomeada pelo Ministério da Educação –, ou seja, apoiava-se no voluntariado dos pais de alunos e membros das comunidades. Em Honduras, na Venezuela e na Guatemala as características eram similares, isto é, o trabalho de alfabetização era sustentado pelo trabalho voluntário e pela monitoria fornecida por membros das próprias comunidades rurais, sem onerar o Estado e sem a participação do magistério oficial.

das atividades. Trata-se, então, de tudo o que diz respeito ao planejamento, à execução e à avaliação das atividades educacionais”.

¹⁰ Por sua importância no cenário político e educacional mundial, a experiência cubana merece uma nota à parte: “Em Cuba, após a revolução, os órgãos representativos dos trabalhadores intervêm diretamente nos diferentes níveis de decisão do sistema educacional. Para cada escola secundária de base rural, existe um Conselho da Escola, por intermédio do qual os pais e as organizações comunitárias exercem influência sobre a educação dos alunos” (LE BOTERF, 1982, p. 113). Le Boterf (1982) menciona que além dos pais de alunos, eleitos em assembleia, os conselhos de escola contam com a representação do Partido Comunista Cubano, da União da Juventude Comunista, da Federação das Mulheres Cubanas, dos Comitês de Defesa da Revolução, da Associação de Pequenos Agricultores e da Central dos Trabalhadores Cubanos.

Em alguns casos, contudo, como nas reformas educacionais nas Filipinas e na Indonésia, por meio do projeto *Instructional Management by Parents, Community and Teachers* (Impact), o apoio comunitário era qualificado por meio do apoio técnico de um educador profissional. Na campanha indiana de erradicação do analfabetismo (década de 1960), através do Movimento de Educação na Aldeia, o *Gram Shikshan Mohim*, a participação comunitária ocorria em colaboração com as escolas, envolvendo “associações de agricultores e professores, sociedades cooperativas, altas personalidades, funcionários, dirigentes políticos” (LE BOTERF, 1982, p. 122). As tarefas dos voluntários consistiam em recensar os adultos analfabetos, incentivá-los a frequentar a escola e deliberar sobre horários, locais e distribuição de professores entre as turmas.

Na reforma educacional da Birmânia,

os membros das corporações de ofício e das indústrias locais [colaboravam] com a escola, em tempo parcial, ensinando às crianças em que consiste seu trabalho, qual a capacitação necessária para exercê-lo e como se apresentam as perspectivas de sua evolução (LE BOTERF, 1982, p. 119).

Na experiência chinesa, os cursos de ensino superior contavam com a colaboração de operários e técnicos da indústria, que participavam da elaboração dos cursos. As escolas rurais contavam com comitês de gestão, com representação de camponeses, que tinham poder para contratar e demitir professores, além de poder intervir no currículo. Conforme relata Le Boterf (1982, p. 122, grifo no original), na China,

O regimento das escolas rurais prevê que as tarefas educativas extraescolares, e até mesmo as de ensino propriamente dito, sejam fixadas pelos camponeses das camadas mais pobres, pelos quadros revolucionários e pelos técnicos. Nas escolas urbanas e nas universidades, o mesmo papel é confiado aos operários ou aos militares do Exército Popular.

Como se pode notar, apesar de serem casos pontuais, o que todas essas experiências têm em comum é a coordenação estratégica do Estado na elaboração e execução das políticas de envolvimento comunitário com a educação. Contudo, mesmo nesses casos, na maioria das vezes, permanecia o caráter de informalidade, voluntariado e exterioridade na relação escola-família-comunidade. De fato, pode-se argumentar que o voluntariado e a falta de vínculos formais com os sistemas de ensino, muitas vezes, reforçavam o caráter extraescolar e informal dessas iniciativas. A exterioridade das contribuições comunitárias confirmava, por um lado, a natureza impermeável da instituição escolar à participação e, por outro lado, o distanciamento entre as comunidades e o magistério.

Como bem percebe Le Boterf (1982, p. 124):

O exame de documentos e as consultas realizadas para este estudo demonstram que a participação das comunidades se efetua no domínio extraescolar e não-formal, mais que no da educação escolar propriamente dita. Isso parece particularmente verdadeiro no domínio da gestão do processo educativo. A participação das comunidades a nível da escola está sempre ligada a mudanças políticas importantes, ao nível da sociedade global, se não fica muito limitada à contribuição para o financiamento da educação.

Portanto, a partir da análise dos documentos selecionados pela Divisão de Política e Planeamento Educacional da Unesco, Le Boterf (1982) reafirma a importância determinante do contexto político-social global sobre os processos de envolvimento das famílias e comunidades com a escola. Trata-se, aqui, de evidenciar a responsabilidade do poder público no fomento da cultura de participação, por meio de políticas públicas dirigidas especificamente para esse objetivo, além do contexto social de valorização da educação a partir de suas especificidades, ou seja, os determinantes políticos e sociais que conformam a institucionalidade da escola, como será abordado na próxima seção. Esse entendimento tem a vantagem de retirar da população a responsabilidade pelo não envolvimento com o processo de escolarização, afinal, é às famílias e comunidades que o senso comum pedagógico costuma atribuir a pecha da apatia e do desinteresse pela escolarização das crianças.

De acordo com Le Boterf (1982, p. 125),

A participação comunitária na administração da educação é inseparável do contexto sociopolítico em que se insere. É esse contexto que fixa suas possibilidades e limites e determina sua significação. É fácil constatar que a realização de uma participação comunitária em larga escala só foi possível após importantes mudanças políticas que propiciaram as condições necessárias ao desenvolvimento da democratização da educação.

Ainda segundo o autor, as conferências indicaram também que o envolvimento comunitário com as escolas possuía caráter essencialmente localista, isto é, as comunidades não tinham o costume de participar em instâncias superiores dos sistemas de ensino, tanto no nível regional quanto no nível nacional. De fato, segundo Le Boterf (1982, p. 125, grifo no original), os “casos que foram estudados fazem supor que – salvo algumas exceções ainda assim ligadas a contextos políticos excepcionais – a participação fica *muito frequentemente limitada ao nível local*”.

Outra peculiaridade verificada nos relatórios das conferências dizia respeito às dificuldades encontradas pelas reformas educacionais em romper com a impermeabilidade institucional das escolas, garantindo a efetiva participação da população na gestão do processo pedagógico; constatou-se também o caráter irrealista ou meramente formal das propostas. Segundo o autor, as reformas raramente ultrapassavam o horizonte do simples apoio material e

financeiro das famílias às atividades de ensino. Com efeito, a participação comunitária costumava ser reduzida à simples sobretaxação tributária da população para suprir as insuficiências orçamentárias do Estado. Nas palavras de Le Boterf (1982, p. 132-133, grifo no original):

Deve-se constatar *o enorme desnível entre as declarações de princípios sobre a participação e o caráter muito reduzido (em duração, em extensão, em repartição do poder) das experiências ou reformas participativas*. Muito frequentemente a participação comunitária na administração da educação se limita a solicitar, vale dizer, impor, uma contribuição (*in natura*, em espécie, em trabalho) das comunidades. Sem o poder de gestão desses fundos, as comunidades se vêm quase sempre reduzidas, de fato, a pagar um imposto suplementar à educação. No campo da programação dos equipamentos, de sua localização ou de sua administração a participação é muitas vezes inexistente e não vemos em que o uso de materiais locais ou de tecnologias tradicionais possa caracterizá-la.

Ademais, é preciso avaliar em que medida a mobilização de recursos comunitários e a otimização de seu uso, segundo algumas recomendações extraídas das conferências, abriam brechas à publicização das escolas, ou seja, a concessão de escolas públicas à gestão da iniciativa privada, conforme apontado por Freitas (2018). Para Freitas (2018, p. 51, grifo no original) o modelo de concessão coaduna, perfeitamente, com as propostas sociais-democratas, desenvolvimentistas ou da terceira via, colocando “a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado [...]”. É importante mencionar que os delegados das conferências (ministros de educação e de economia em seus respectivos países) ressaltavam os limites das comunidades (e dos Estados) em mobilizar recursos financeiros para arcar com toda a manutenção do ensino, o que abria, sem dúvida, a possibilidade para o “setor privado [participar] de maneira positiva e eficaz na administração da educação” (LE BOTERF, 1982, p. 136).

Para além da caracterização da participação comunitária, é importante mencionar também as recomendações da Conferência Internacional de Educação de Genebra, de 1979, assim como dos demais documentos, para a formulação de políticas públicas de incentivo à participação popular na escola. De fato, muitas dessas recomendações antecipavam em alguns anos as medidas que, posteriormente, seriam adotadas pelo receituário neoliberal aplicado à educação que, no Brasil, terminaram por corromper a proposta original de democratização da gestão do ensino que vigorava no bojo do movimento pela redemocratização do país.

Dentre as recomendações da Conferência, destaca-se, inicialmente, a preocupação com a intensificação do envolvimento comunitário com a escola, uma vez que a “participação de todas as categorias da população nos aspectos adequados do processo educacional é [vista

como] indispensável a um exercício amplo e efetivo do direito à educação [...]” (LE BOTERF, 1982, p. 136). Em outras palavras, defendia-se a ampliação e a intensificação da participação comunitária,

tal como a dos pais, das associações cívicas ou das empresas industriais ou comerciais, tanto pela preocupação de democratizar as possibilidades de acesso à educação quanto para reforçar os laços entre a educação e a sociedade (LE BOTERF, 1982, p. 137).

O fortalecimento dos laços comunitários entre a escola e a sociedade, nos documentos da Unesco, estava diretamente relacionado ao atendimento dos interesses e expectativas das comunidades sobre as escolas, especialmente dos grupos menos favorecidos. Por outro lado, estavam ligados também à necessidade de se aumentar a base de arrecadação de recursos financeiros, materiais e de mão de obra não remunerada junto às comunidades para a manutenção dos serviços educacionais. Ou seja, diante da insuficiência de recursos públicos que garantissem o bom funcionamento das escolas, a participação poderia significar tanto o atendimento mais adequado das necessidades educacionais das comunidades quanto tornar-se “uma nova forma de exploração das classes populares [...]” (LE BOTERF, 1982, p. 125).

De fato, a questão dos aportes financeiros, materiais e de trabalho voluntário, necessários à manutenção dos serviços educacionais em condições de sub financiamento, parece ser uma preocupação recorrente nos documentos da Unesco, em todas as conferências. Le Boterf (1982, p. 136), ressalta, mais de uma vez, que a

mobilização e a utilização dos recursos devem ser uma preocupação essencial em todos os níveis da gestão da educação, de modo a tirar o melhor partido possível dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis para ampliar o direito à educação.

Deve-se ter claro, ademais, que a participação tem um custo econômico e social; e esse custo é alto. Participar tem um custo tanto para os trabalhadores da educação quanto para as famílias e comunidades. É preciso considerar, por exemplo, que os pais de alunos, para participarem da vida escolar de seus filhos, precisam dispor de tempo e de recursos financeiros e materiais que, muitas vezes, lhes faltam para a manutenção da própria vida cotidiana de suas famílias. Ausentar-se do trabalho constantemente para tratar dos assuntos da escola pode implicar em demissão e desemprego. Segundo Le Boterf (1982, p. 126, grifo no original), a participação

pressupõe efetivamente que a comunidade ou seus delegados consagrem *tempo e meios* para informar-se, analisar, estudar, decidir e avaliar. Participar de uma reunião pressupõe que se disponha do tempo necessário

correspondente não só ao seu desenrolar, mas, também, aos adiamentos implícitos.

No que tange aos profissionais do ensino, a situação não é muito diferente, pois também há dispêndio de tempo, e esse tempo excedente deve ser remunerado. Como bem questiona Le Boterf (1982, p. 126), em relação aos “docentes e [...] administradores escolares, quais são os que aceitam despendar graciosamente as horas suplementares, necessárias para o desenvolvimento da participação comunitária?” Como se pode notar, a gratuidade dos serviços educacionais e a diversificação de fontes arrecadatórias de recursos para a implementação de políticas públicas de participação comunitária na escola tornam-se desafios de primeira ordem para os Estados nacionais. Essa afirmação é especialmente verdadeira para países pobres, cuja capacidade de investimento para atender a demandas sociais crescentes é insuficiente. De fato, a natureza educativa e os efeitos culturais de longo prazo da participação comunitária, como “dimensão das lutas econômicas e políticas para a participação popular generalizada” (LE BOTERF, 1982, p. 125), estão vinculados, intrinsecamente, aos diversos contextos políticos, econômicos e sociais, específicos de cada país.

Nos contextos analisados pelos relatórios da Unesco, verificou-se o caráter fundamentalmente localista da cultura de participação comunitária na escola. Essa característica está relacionada, provavelmente, às semelhanças entre os contextos socioeconômicos dos diversos países dessas regiões, isto é, às mazelas do subdesenvolvimento. Em países subdesenvolvidos, com população empobrecida, tanto a pouca disponibilidade de tempo quanto a baixa capacidade de deslocamento das pessoas limitam o envolvimento com esferas nacionais dos sistemas educacionais. Conforme informa Le Boterf (1982, p. 124, grifo no original), os “casos que foram estudados fazem supor que – salvo algumas exceções ainda assim ligadas a contextos políticos excepcionais – a participação fica *muito frequentemente limitada ao nível local*”.

Para o autor, o localismo, enquanto forma tradicional de participação comunitária na escola, poderia ter efeitos negativos sobre o processo de democratização da educação. Esses efeitos indesejáveis seriam, basicamente, de duas ordens: 1) a capacidade desigual de financiamento das políticas de participação entre as diversas regiões e 2) a interferência do poder econômico privado sobre a política de democratização do ensino. É por esses motivos que Le Boterf (1982, p. 126) defende que “a análise do custo econômico e social da participação não pode ser feita pela economia do contexto em que ela ocorre e se desenvolve”, sendo

necessários, portanto, políticas de financiamento centralizadas, em nível nacional, que compensem as desigualdades regionais e corrijam possíveis distorções.

Em relação às desigualdades regionais de financiamento, Le Boterf (1982, p. 127, grifo no original) afirma o seguinte:

As desigualdades regionais existentes fazem efetivamente com que as comunidades, segundo a sua localização, disponham de recursos desiguais para participar. Assim, muitas vezes já se observou que as comunidades ricas dispõem de muito mais pessoas competentes para participar da administração da educação que as mais pobres. Aliás, é fácil compreender que a participação no financiamento da educação será função das possibilidades regionais ou locais. Se nos referirmos apenas à participação local, correremos o risco de reforçar as desigualdades existentes. Uma política de apoio às coletividades menos favorecidas é, portanto, indissociável de uma política participativa no sentido de uma democratização da educação.

Quanto às interferências e pressões que o poder econômico privado poderia exercer sobre as políticas locais de democratização do ensino, Le Boterf (1982, p. 127, grifo no original) faz a seguinte consideração:

É preciso apontar, também, o risco de pressões locais ou setoriais por parte dos doadores mais influentes (indivíduos, grupos ou organizações), numa perspectiva utilitária ou setorial. Se as empresas privadas participam do financiamento da educação, sua contribuição é, sem dúvida, apreciável. Não terão elas, porém, a tendência de orientar as políticas educacionais no sentido do seu interesse particular? Se determinado líder local fornece recursos importantes à escola, não estará ele tentado a favorecer a entrada dos alunos que pertencem à sua rede de aliados? Essas perguntas não podem ser evitadas. Conduzem a um controle democrático, necessário, da gestão dos fundos comunitários trazidos para a educação e dos mecanismos de decisão nos outros campos da administração (recrutamento, construção, localização da infraestrutura etc.).

Por outro lado, a centralização também tem seus inconvenientes, como, por exemplo, o afastamento entre os formuladores das políticas públicas e as reais necessidades dos beneficiários dessas políticas. Outra consequência negativa da centralização seria a perda de consciência, por parte das populações locais, sobre as dimensões regionais e nacionais dos problemas da educação. Na verdade, contrapondo-se à centralização excessiva, Le Boterf (1982, p. 128-129) avalia que “a participação comunitária só é viável se existe uma certa descentralização”.

No entendimento do autor, seria conveniente, portanto, encontrar o equilíbrio necessário entre a centralização e a descentralização dos processos de gestão participativa e financiamento dos sistemas de ensino. Nas palavras de Le Boterf (1982, p. 132, grifo no original):

Uma centralização excessiva afasta também os centros de decisão dos lugares onde se produzem os seus efeitos, mas, se a participação comunitária parece

poder se exercer plenamente no nível local, também deve ser exercida nos níveis regional e nacional. O limite ao escalão local correria o risco de deixar as comunidades na ilusão de que os seus problemas são apenas locais e não têm dimensão regional ou nacional.

Ainda segundo o autor, nesse sentido,

Os administradores da educação estão convidados a tirar o melhor partido da ótima combinação dos efeitos da centralização e da descentralização, no que diz respeito aos sistemas nacionais, com o fim de ampliar as bases financeiras da educação e estimular a população a participar mais ativamente da administração da educação a nível local (LE BOTERF, 1982, p. 136-137).

Dessa forma, entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a tendência generalizada, em termos de políticas públicas de participação comunitária no campo da educação, era a recomendação do binômio centralização/descentralização. Tomando como referência a Reunião Regional Intergovernamental de planejamento educacional para a América Latina e Caribe, realizada em Quito, no Equador, em 1981, Le Boterf (1982, p. 138) vai reforçar essa recomendação, defendendo que

nos países onde as características do sistema educacional o permitam, [dever-se-ia] propiciar a centralização das decisões políticas e uma descentralização, ou uma desconcentração na área da administração e nos outros campos onde isso pareça oportuno.

Além disso, a institucionalização desse novo modelo de participação comunitária na gestão do ensino, formalmente organizado e combinando centralização política e descentralização administrativa, trazia outros desafios aos formuladores de políticas públicas na área de educação. Havia, por exemplo, uma preocupação constante de que essas políticas democratizantes degenerassem em processos meramente burocráticos. A burocratização, ou o formalismo participativo, era, sem dúvida, um obstáculo que precisava ser superado e que, até hoje, constitui um desafio à participação comunitária nas escolas, como se pode constatar nos sistemas de ensino no Brasil.

Conforme Le Boterf (1982, p. 129),

Os problemas da institucionalização da participação devem, também, ser considerados como essenciais. Colocam-se inevitavelmente a partir do momento em que a participação das comunidades abandona o campo reservado e relativamente protegido da experimentação, ou da operação limitada no tempo e no espaço, para se transformar num modelo de funcionamento institucional permanente. A máquina legal deve reforçar e organizar essa participação. Como evitar que essa institucionalização se transforme em uma burocratização dos mecanismos de discussão, de consulta e de decisão?

A resposta a essa pergunta, segundo o autor, poderia ser encontrada no incentivo dos Estados nacionais aos mecanismos formais de participação coletiva, como os conselhos de escola, associações de pais e mestres e congêneres. Nas palavras do autor:

Os conselhos consultivos, as associações de pais e mestres, as assembleias comunitárias e os órgãos consultivos análogos devem ser considerados como instrumentos para encorajar uma participação comunitária mais ativa (LE BOTERF, 1982, p. 137).

Finalmente, uma outra medida seria necessária para promover a participação comunitária de forma efetiva nos sistemas de ensino: a capacitação profissional daqueles que cumprem a principal tarefa do processo de aproximação entre a instituição escolar e as comunidades, ou seja, os professores e gestores das escolas. A formação técnica dos profissionais de ensino é, sem dúvida, uma preocupação recorrente em todas as pesquisas sobre o envolvimento parental e comunitário na escola. É nesse sentido que o autor atribui à formação e aos critérios de contratação dos profissionais da educação um peso decisivo na democratização da gestão do ensino. Segundo a concepção de Le Boterf (1982, p. 129, grifo no original),

Uma das razões frequentemente invocadas para explicar o fracasso das experiências participativas é a rigidez de pessoas pouco desejosas ou cheias de medo de partilhar do poder de decisão. A gestão participativa pressupõe, com efeito, capacidade de animação, de transmissão de informação, de comunicação, de organização da pesquisa, de condução de reuniões e de trabalho em equipe, que devem completar o domínio de técnicas administrativas e a habilidade de transmitir conhecimentos. *À medida que os docentes e os administradores tiverem sido formados e aperfeiçoados através de experiências participativas* que impliquem na gestão de sua própria instituição de formação, é que eles estarão aptos a reproduzir esse modelo com a comunidade e os alunos junto aos quais forem atuar. Trata-se, então, de uma *formação em profundidade*, não sendo possível adquirir atitudes e as capacidades necessárias mediante simples estágios de curta duração ou reuniões informativas, por mais bem preparadas que sejam. Algumas reformas participativas minimizaram o trabalho longo e sistemático que havia a cumprir nesse campo. Uma das tarefas prioritárias seria definir operacionalmente, isto é, em termos de atividade profissional e de capacidade, quais são os novos *perfis profissionais* dos docentes e dos administradores que trabalham no quadro desse ou daquele projeto participativo. Só à base dessas descrições é que poderão ser elaborados programas coerentes de formação e de aperfeiçoamento de pessoal.

De fato, Le Boterf (1982) não leva em consideração inúmeros outros fatores que, como se pretende demonstrar, influenciam o distanciamento do magistério em relação aos usuários dos serviços educacionais, assim como sua influência na impermeabilidade crônica das escolas públicas à participação comunitária. No caso brasileiro, para a compreensão das dificuldades

de democratização das relações sociais nas escolas, é preciso levar em consideração, por exemplo, a história da institucionalização da forma escolar, a constituição do magistério e da cultura de trabalho docente, o papel do Estado e do mercado na regulação da oferta de oportunidades educacionais e na gestão dos sistemas de ensino, a tradição autoritária das instituições, etc. Mas, talvez a maior fraqueza da análise de Le Boterf (1982) esteja em não questionar o cerne do problema: a separação entre concepção e execução (expressa na ideia de centralização das decisões e descentralização da gestão) e a incompatibilidade entre a institucionalização da escola e a natureza do trabalho pedagógico. Deve-se avaliar, principalmente, as consequências das políticas públicas de caráter neoliberal aplicadas nos últimos trinta anos, que coincidem com o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental e que não destoam das propostas mencionadas no texto de Le Boterf (1982).

Ainda que as disputas entre ensino público e privado tenham marcado outras épocas da história da educação no Brasil¹¹, foi em um período muito curto, concomitante ao processo de redemocratização do país, entre a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, quando se introduziu com mais solidez os fundamentos para uma reforma empresarial do ensino. O processo de mercantilização do direito social à educação e de reforma empresarial do ensino, iniciado pela coalização entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL) – mais tarde rebatizado de Democratas (DEM) e hoje de União Brasil –, diminuído em intensidade pelo governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), voltaria à pauta do dia em 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Segundo Freitas (2018, p. 11), com o *impeachment*,

membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, reestabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990.

Como parte de um movimento mundial que recrudescer a partir da Crise do Petróleo de outubro de 1973, as economias centrais do capitalismo passaram a reorientar suas políticas internas no sentido de desmontar seus respectivos estados de bem-estar social. Sob a liderança

¹¹ Sobre a disputa entre os defensores do ensino público e do ensino privado no Brasil, consultar Saviani (2007); sobre a privatização do ensino na Ditadura de 1964, conferir o Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, Tomo I, Parte I, Capítulo 10, *O legado da Ditadura para a educação brasileira*. Disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf>. Acesso em 22 jan. 2022.

da Inglaterra, com Margaret Thatcher, e dos Estados Unidos, com Ronald Reagan – mas também tendo como referência a política econômica implantada no Chile pela ditadura de Augusto Pinochet –, a economia mundial sofreu uma guinada ultraliberal. De modo geral, essas políticas visavam à liberalização do fluxo internacional de capitais, à privatização de empresas estatais, favorecendo a iniciativa privada, à contenção de gastos públicos, especialmente na rede de seguridade e de serviços sociais, e, principalmente, à desregulamentação e financeirização da economia.

Esse movimento coincidiu com a ascensão daquilo que Freitas (2018) chamou de “nova direita” e Apple (1995) denominou de “modernização conservadora” e visava a recomposição das taxas de lucro da burguesia internacional e a manutenção da hegemonia econômica, política e cultural dos países centrais do capitalismo. No caso brasileiro, segundo Boito Jr. (1996, p. 1), as vitórias eleitorais de governos neoliberais através do voto popular, a partir de 1989, mais do que uma manipulação da mídia, representou, na verdade, “um processo – mais amplo e mais complexo do que o próprio processo eleitoral – de constituição de uma nova hegemonia burguesa no Brasil: a hegemonia das concepções e das propostas políticas neoliberais”.

Freitas (2018, p. 13, grifo no original) ressalta que a origem e o caráter desse movimento de resgate das ideias liberais “[...] remonta ao nascimento de uma ‘nova direita’ que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*”. Ainda segundo Freitas (2018, p. 14),

Na visão destes ‘novos liberais’, o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder. Neste sentido, a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico.

Do ponto de vista econômico, conforme o entendimento de Freitas (2018, p. 22), a agenda neoliberal passou “a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação”. Do ponto de vista político, a democracia liberal, que vinha funcionando razoavelmente bem desde o fim da Segunda Grande Guerra, começou a erodir diante das contradições do receituário neoliberal. Políticas de austeridade, queda nas taxas de investimento em benefício do rentismo e a retirada de direitos trabalhistas passaram a constituir um cenário social que Antunes (2005) qualificou como a desertificação neoliberal. No mesmo sentido, a influência das grandes corporações nas decisões estratégicas dos Estados nacionais pôs em questão o próprio valor da democracia enquanto

fundamento da política, afinal de contas as decisões passaram a ser tomadas em instâncias às quais a população não tinha acesso.

Na concepção de Freitas (2018, p. 21-22), do ponto de vista da burguesia,

Face às contradições sociais que se avolumam e à possibilidade de que os governos sejam pressionados pelas massas insatisfeitas a assumir teses contrárias ao liberalismo econômico, a democracia liberal representativa já não é vista como um contrato social seguro [...] que dê garantias à existência do livre mercado, assegurando a continuidade dos processos de acumulação individual de riqueza que, para os formuladores do liberalismo, são a base da ordem social liberal.

No que concerne à educação, as reformas neoliberais interferiram profundamente na organização e no desenvolvimento dos sistemas de ensino, das escolas e da própria carreira docente. Segundo Freitas (2018, p. 38), as reformas liberais se caracterizam pelo autoritarismo, sendo impostas de cima para abaixo, à força, em um “movimento que tem sido chamado de *top-down* [...]”. De fato, o autoritarismo acaba sendo um recurso inevitável dos reformadores, uma vez que os trabalhadores tendem a se contrapor às mudanças por considerá-las desvantajosas. A insatisfação dos trabalhadores e o autoritarismo dos reformadores acabam favorecendo cenários de enfrentamento violento, como aconteceu nas greves de 2018 e 2019, por conta da reforma da previdência municipal da Prefeitura de São Paulo.

De acordo com Gentili e Suárez (2004, p. 23),

Como parte de um processo global de reestruturação do Estado, as reformas educacionais da década de 1990 incidiram diretamente nas formas de construção da experiência dos atores magisteriais, assim como a configuração de sua subjetividade. A redefinição da tarefa docente e das qualificações requeridas pelos cargos profissionais, juntamente com a significativa queda dos salários, implicaram em uma perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social.

Com efeito, as reformas educacionais orientadas pelo ideário do liberalismo econômico se fundam na privatização das escolas e no modelo de gestão empresarial do ensino com vistas à instauração de um mercado educacional. Como afirma Apple (1995, p. 31), no que concerne aos trabalhadores da educação, as reformas são marcadas pela intensificação do processo de proletarianização, com tendência à expansão do controle gerencial sobre o processo de trabalho e “um declínio de posições com altos níveis de autonomia”. Para isso, a padronização e o encadeamento de alguns procedimentos são essenciais, assim como o estímulo ao clima social de concorrência entre as escolas.

A padronização e a concorrência, por sua vez, articulam-se aos processos de avaliação em larga escala e testes que fornecem a métrica para a responsabilização das escolas e dos

professores por eventuais maus resultados (FREITAS, 2018; RAVITCH, 2011). Conforme explica Freitas (2018, p. 9), a padronização do currículo e o sistema de avaliação externa de larga escala constituem “ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)”.

Segundo Freitas (2018, p. 80),

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para ‘padronizar’ o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que ‘falham’ nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrastar escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério.

Tem-se, portanto, uma sequência de medidas que partem da padronização curricular, com ênfase em conhecimentos básicos em língua portuguesa, matemática e ciências da natureza, a adoção do modelo gerencial aplicado à educação, o estabelecimento de metas que desembocam em políticas de responsabilização baseadas em testes padronizados e controles ideológicos e de processos de trabalho das escolas e professores. Segundo Apple (1995, p. 32), a reestruturação neoliberal da carreira docente está calcada na desqualificação profissional e no controle técnico sobre os currículos, estes reduzidos à “base comportamental e procedimentos tecnicistas [que levam] a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução”.

Assim, a aplicação do receituário neoliberal na educação brasileira não ocorre de forma pacífica, sem contradições e resistência. Os limites à implantação das reformas empresariais são estabelecidos: a) pela própria estrutura organizacional do ensino que, “em sua maior parte, é um sistema educacional com escolas inseridas em redes públicas que funcionam ‘protegidas’ do mercado” (FREITAS, 2018, p. 33); b) pelas contradições internas do movimento reformador que, do “ponto de vista ideológico, [...] não é um bloco homogêneo” (FREITAS, 2018, p. 42);

c) e pela natureza do trabalho pedagógico, que não se submete passivamente à gestão empresarial do ensino sem correr o risco de ser descaracterizado (PARO, 1997; 2018b).

Quando as reformas não podem ser aplicadas imediata e integralmente, a introdução do mercado educacional ocorre de forma gradativa, por meio de sistemas de certificação e avaliação, externos à escola, pela exposição pública dos resultados (desmoralização da escola e do magistério públicos) e pela vinculação entre os resultados dessas avaliações e a partilha de recursos. Outra característica marcante do processo de privatização do ensino no Brasil tem sido a terceirização das atividades-meio, como se pode notar na concessão dos serviços de vigilância, limpeza e alimentação escolar à iniciativa privada. Recentemente, medidas mais agressivas vêm sendo tomadas pelos neoliberais, como a proposta de terceirização da própria gestão das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.¹² Nesse rumo, “a destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (FREITAS, 2018, p. 55). Mas, ainda que seja gradativo, não se deve perder de vista que o processo de terceirização tem como metas inequívocas a privatização total da educação.

Freitas (2018) alerta para o fato de que a ‘terceirização’ (ou a ‘publicização’) costuma ser vista como um processo distinto em relação à ‘privatização’, sendo, muitas vezes, considerado um procedimento mais ameno, uma espécie de meia-privatização. Na terceirização do ensino por concessão, por exemplo, como a escola ou a rede de ensino continuam pertencendo ao Estado, podendo, portanto, sofrer algum tipo de regulação, acredita-se não haver, propriamente, um processo de privatização. No entanto, para alguns autores, entre eles o próprio Freitas (2018), terceirização e privatização fazem parte de um mesmo processo.

Conforme Freitas (2018, p. 50),

A modalidade de privatização por terceirização de escolas tem sido diferenciada indevidamente dos processos de privatização e acabou sendo incorporada por sociais-democratas (de direita e de esquerda), por exemplo, assumindo a concepção de que ‘publicizar’ a educação estatal, à moda ‘não estatal’, não seria privatizar.

Contudo, para o autor,

¹² Recentemente, foi apresentado à Câmara de Vereadores de São Paulo o Projeto de Lei nº 573/2021, de autoria da vereadora Cris Monteiro (Partido Novo), que versa sobre a terceirização da gestão das escolas públicas da rede municipal de ensino. O Projeto de Lei foi aprovado nas comissões de Administração Pública e de Constituição, Justiça e Legislação Participativa, tendo parecer contrário da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, devendo, agora, ser votado em plenário. Vale mencionar também que, segundo o *Censo da Educação Básica 2020*, no Brasil, considerando as três esferas de administração pública, 77% dos diretores de escola são concursados/efetivos/estáveis, 21,1% são contratados temporariamente, 1,4% são celetistas e 0,2% são terceirizados (BRASIL, 2021).

não existe ‘meia privatização’. Não existe ‘quase’ mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (FREITAS, 2018, p. 50-51, grifo no original).

Existem diversas modalidades de privatização do ensino, como a terceirização de escolas públicas para a iniciativa privada por meio de convênios, subsídios, isenções fiscais, compra de vagas no sistema privado de ensino, etc. Contudo, como visto anteriormente, essas modalidades de terceirização não passariam de “mecanismos intermediários que, entre outras consequências, criam mercado e a ambiência necessária para se chegar aos *vouchers*” (FREITAS, 2018, p. 50).¹³ Aliás, na concepção defendida por Freitas (2018, p. 49), a “privatização por *vouchers* (dinheiro passado diretamente aos pais) proposta pela política neoliberal é o seu nível mais elevado de privatização e permite o livre mercado pleno, sem interferência do governo”.

Isto é, o objetivo final das reformas de cunho neoliberal, seja qual for a modalidade de privatização adotada, seria a instituição de sistemas de “*vouchers* que permitam aos pais a livre ‘escolha’ da escola dos seus filhos, em um mercado competitivo, transferindo recursos públicos para as escolas privadas (com ou sem fins lucrativos)” (FREITAS, 2018, p. 51). Além disso, é preciso lembrar que o sistema de *vouchers*, vinculado umbilicalmente ao ambiente de concorrência social e de desmoralização intencional do ensino público, afeta profundamente a forma como os pais e as comunidades se relacionam entre si e com o magistério, afastando-os da escola e impactando a própria institucionalidade da escola pública.

Como bem nota Freitas (2018, p. 32), os “pais deixam de ser ‘usuários’ de um serviço público e passam a ser ‘clientes’ de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos”. Ou seja, o ideal do direito cidadão é substituído pela figura dos direitos do consumidor. É importante notar, portanto, o caráter ideológico do discurso neoliberal que ressalta as virtudes e os valores supremos da concorrência, da gestão empresarial do ensino e,

¹³ No entendimento de Freitas (2018, p. 18): “A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como ‘direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos’, mais tarde remasterizado também como o ‘direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam’. [A] experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando ‘trilhas’ que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *vouchers*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade”.

principalmente, do mercado. Deriva daqui, também, o acirramento do clima de desconfiança que desemboca em iniciativas como o movimento Escola sem Partido, afastando ainda mais as famílias e os educadores.¹⁴

De fato, os neoliberais “não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la [...]. Seu propósito é destruir a educação pública de gestão pública e não apenas redefini-la” (FREITAS, 2018, p. 40). No caso do sistema de *vouchers*, então, a função do governo se limitaria ao repasse de recursos públicos diretamente aos pais de alunos, eximindo o Estado da gestão direta das escolas; essas passariam a ser escolas públicas de gestão privada. Mas essa forma de gerir a educação não deve levar à conclusão de que o Estado esteja alheio à regulação dos processos de ensino. Sob a égide do neoliberalismo, a gestão estatal apenas deixa de ser pública passando a atender, tendencialmente, interesses privados (de pessoas e de grupos), em detrimento dos interesses públicos.

Como bem percebeu Boito Jr. (2002, p. 63-64):

O neoliberalismo não acaba com a intervenção do Estado na economia, não implanta a concorrência nem a soberania do consumidor. A intervenção do Estado na administração do câmbio e dos juros tem sido uma constante ao longo dos governos neoliberais. A política de privatização tem sido assegurada graças ao repasse de financiamento público a juros subsidiados para os consórcios que adquirem as empresas leiloadas. Programas especiais de auxílio estatal às empresas privadas, como o PROER, dirigido a bancos em dificuldades, são mantidos ou criados. A privatização das empresas públicas e dos serviços sociais tem significado, em inúmeros casos, o reforço de monopólios já existentes ou a criação de novas empresas ou grupos monopolistas nos mais variados ramos – siderurgia, fertilizantes, eletricidade, telefonia etc. Onde a intervenção estatal, de fato, se reduz é, principalmente, nas áreas que interessam aos trabalhadores – saúde, educação, previdência, regulamentação do mercado de trabalho. É falso, portanto, afirmar, como têm feito muitos observadores e estudiosos, que as políticas neoliberais interessam a todos aqueles, empresários ou trabalhadores, ligados ao ‘mercado competitivo’, e, em contrapartida, contrariariam os interesses de todas as classes que dependem da intervenção estatal. Tal afirmação toma o discurso neoliberal ao pé da letra e ignora seu caráter ideológico.¹⁵

¹⁴ Sobre o movimento Escola sem Partido, consultar Frigotto (2018) e Nascimento (2019).

¹⁵ Harvey (2014, p. 75) parece apontar no mesmo sentido: “O papel do Estado na teoria neoliberal é de definição razoavelmente fácil. Mas a prática da neoliberalização evoluiu de tal modo que se afastou ponderavelmente do modelo que a teoria oferece. Além disso, a evolução um tanto caótica e o desenvolvimento geográfico desigual de instituições, poderes e funções nos últimos trinta anos sugerem que o Estado neoliberal pode ser uma forma política instável e contraditória”. Dardot e Laval (2016, p. 66, grifo no original) corroboram essa visão ao afirmarem que as intervenções do Estado sob o neoliberalismo não se limitam ao movimento de criação do mercado e ao contramovimento de proteção da sociedade contra as contradições do mercado, mas, principalmente, às “intervenções de *funcionamento do mercado*”. Assim, segundo os autores, a natureza do neoliberalismo se definiria melhor como “certo tipo de intervencionismo destinado a moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 67-68).

No escopo das reformas neoliberais, toda a retórica democrática é mantida – em alguns casos até aprofundada –, mas com outros significados, subordinada, agora, à supremacia da técnica, à eficácia, à racionalização de recursos e ao ideal de modernização dos sistemas de ensino. Trata-se, portanto, de uma operação ideológica que retoma o tecnicismo da década de 1970, criticado por Saviani (2000), qualificado por Freitas (1992) como sendo um neotecnismo. Em todas as reformas liberais no campo da educação nota-se a transição da agenda participativa e descentralizadora rumo à outra, de natureza “técnica e implementativa, de tipo modernizante [...] acentuada na procura de soluções mais eficazes e eficientes” (LIMA, 2002, p. 65).

Conforme avalia Lima (2002, p. 22),

o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização, e com ela compatibilizado, dados os elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí provêm. Neste sentido, as prioridades políticas tendem a ser estabelecidas em função da segunda, e não do primeiro, ao mesmo tempo que se constrói uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social etc.) com novos significados.

Em suma, tem-se o seguinte cenário:

A partir de determinada fase, ainda que adotando aparentemente o mesmo vocabulário, a agenda *democrática* e *descentralizadora* e a agenda *modernizadora* e *tecnocrática* [tornam-se] mais facilmente reconhecíveis e mais dificilmente articuláveis, mesmo em termos meramente discursivos (LIMA, 2002, p. 65, grifo no original).

Dessa forma, a modernização do sistema educacional e o recurso à racionalidade técnica na busca por soluções eficazes – em termos exclusivamente econômicos – para os problemas da educação, cinicamente, dispensam a política e “a história, menosprezando a pergunta essencial – eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem? –, e [recusam] outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral” (LIMA, 2002, p. 18). Segundo Freitas (2018, p. 49), para os neoliberais,

o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços.

Assim, a participação democrática como estratégia política para dirimir conflitos e produzir a “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2008, p. 27, grifo no original) torna-se “inaceitável, porque irracional, consumidora de

recursos, lenta e imprevisível, em suma, ineficaz e ineficiente” (LIMA, 2002, p. 22). Além disso, recorre-se também a uma operação ideológica, pois a “democratização da educação, a todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado, a que haveria, agora, de se juntar o objectivo da racionalização e da optimização” (LIMA, 1992, p. 4). Para Lima (2002a, p. 22), a partir da lógica neoliberal, a “administração pública é desideologizada, porque faz já parte integrante da tecnologia moderna e racional”.

Em suma:

Tudo é, afinal, uma questão essencialmente técnica e gestionária; a política é-lhe anterior e, em todo o caso, apresenta-se como uma construção tendencialmente harmónica porque assente numa racionalidade técnica que ditará os cursos mais favoráveis, se não os únicos, da acção. É, neste sentido, a política do não político, ou a política das soluções e dos imperativos técnicos, assim naturalizada, esbatida, sem alternativa possível porque determinada pela escolha mais racional, isto é, uma política sem escolha, uma vez identificada a solução óptima (LIMA, 2002a, p. 20).

Segundo Silva (1996, p. 187), nesse contexto, estariam em jogo

duas concepções radicalmente diferentes de qualidade em educação. Uma delas é tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial e se espelha nos objetivos e processos de trabalho da grande empresa capitalista. A outra é uma concepção política, democrática, substantiva, fundamentada em uma história de luta e de teoria e prática contra uma escola excludente, discriminatória e produtora de divisões, e a favor de uma escola e de um currículo que sejam substantiva e efetivamente democráticos [...].

A retórica liberal esvazia, portanto, o carácter político democrático do debate educacional e o controle público sobre as escolas, visando à imposição do controle privado à imagem do mercado concorrencial e da gestão empresarial do ensino. Mas para reconfigurar a gestão escolar, a partir do referencial da administração empresarial, é preciso, então, controlar o processo educativo como um todo. Para isso, os reformadores precisam alcançar, basicamente, dois objetivos: impedir “a gestão democrática da escola [...] e [controlar os] profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo” (FREITAS, 2018, p. 103-104).

Apple (1995, p. 32) lembra, ainda, que os processos de proletarização e controle sobre o trabalho docente, assim como as formas de resistência do professorado, além do carácter classista, são marcados também por questões de género, afinal, em “toda a categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens”. Para Apple (1995, p. 32), a maior proletarização de ocupações femininas ocorre devido a “práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições

de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante”.

Para controlar os trabalhadores da educação, os reformadores recorrem à destruição das bases sobre as quais se sustenta a profissão docente, ou seja, a desqualificação do trabalho, a destruição da organização sindical e a desregulamentação e precarização da carreira. Como bem percebe Freitas (2018, p. 104), ao “retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação [...]”. Nessa trilha, o controle sobre o trabalho docente, que se dá a partir da desqualificação do conteúdo do fazer pedagógico por meio do neotecnicismo, volta contra o magistério os recursos técnicos e tecnológicos que supostamente o ajudaria em sua tarefa de ensino. Como afirma Freitas (2018, p. 105):

Esta é nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem online’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem.

Mas a tentativa de controlar o processo de trabalho docente, por meio da desqualificação e do empobrecimento de seu conteúdo, não ocorre apenas pela introdução de novas plataformas tecnológicas e materiais didáticos na rotina escolar, ocorre também no decurso da formação inicial do professor, desde a universidade. Como visto anteriormente, as reformas liberais interferem de maneira global na vida dos professores, como um complexo de ações que têm como objetivo final esvaziar o processo pedagógico da contribuição pessoal do professor. No entender de Freitas (2018, p. 104):

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [SAEB], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultoria e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências.

O controle se dá, também, pelo enfraquecimento da capacidade de resistência dos professores à implantação das reformas, através da destruição da organização trabalhista do magistério.¹⁶ Os ataques à estrutura da organização sindical buscam, inclusive, incentivar o

¹⁶ Aqui, é preciso mencionar a interpretação de Boito Jr. (1996, p. 4) a respeito da destruição da organização sindical no Brasil: “O neoliberalismo é antiestatista apenas no que lhe convém: os críticos da intervenção estatal

individualismo e a concorrência dentro da própria categoria, minando os vínculos de solidariedade entre o professorado.¹⁷ Daí, por exemplo, as políticas salariais de mérito por produtividade, isto é, a vinculação entre vencimentos e resultados dos alunos nas avaliações externas, as políticas de bonificação. Como identificou Freitas (2018, p. 110), vincular os “salários do magistério aos resultados apresentados pelos alunos em testes padronizados é uma pedra angular no pensamento da reforma empresarial da educação [...]”.

A valorização seletiva, com o propósito de aumentar a produtividade do trabalho, impacta diretamente a estruturação da carreira docente, corroendo-a com o passar do tempo, pois os valores recebidos em forma de bônus não costumam ser incorporados ao salário base do trabalhador. A vinculação dos salários aos resultados dos alunos em testes padronizados – a política de pagamento por mérito produtividade, via bonificação –, a deterioração inflacionária do poder de compra, a degradação das condições de trabalho, a insegurança jurídica gerada pela falta de planos de carreira¹⁸, etc., costumam deprimir a produtividade do trabalho ao invés de aumentá-la.¹⁹ Ademais, a lógica da produção material da indústria privada não leva em consideração as especificidades e os limites do processo de trabalho pedagógico, estabelecidos, decisivamente, pelo objeto de trabalho da educação, a criança, que é, ao mesmo tempo, sujeito do processo de produção escolar (PARO, 2012a; 2018b).

nas relações de trabalho têm na estatização do sindicalismo sua principal via de acesso ao movimento sindical. A despeito do discurso contra o intervencionismo em geral, sabe, na prática, diferenciar, muito bem, a intervenção do Estado que limita a exploração capitalista, isto é, os direitos sociais que criticam e combatem, da intervenção do Estado que limita e tutela a organização dos trabalhadores, isto é, a estrutura sindical corporativa que aceitam e defendem”.

¹⁷ Tomando por base a densidade sindical, Cardoso (2001) identifica que, mesmo com a destruição de postos de trabalho (especialmente na indústria) e o aumento do emprego informal, o número de filiações sindicais manteve-se, relativamente, estável (alguns setores até cresceram) entre 1988 e 1998, no Brasil. Um dos setores que mais cresceu em números absolutos foi, justamente, o setor de serviços educacionais, em especial devido à sindicalização das mulheres. A mesma tendência pode ser constatada na taxa de filiação no grupo de atividades que engloba a educação, a saúde e o serviços sociais, que entre 2004 e 2015 mantiveram um percentual médio de 28,1% da base sindicalizada (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2017). Do total de greves registradas pelo Departamento de Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, entre os anos de 2016 e 2021, os servidores públicos da educação foram responsáveis por 17,65% delas; se forem contabilizadas apenas as greves do setor público, a educação foi responsável por 38,17% dos movimentos paretistas (DIEESE, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021).

¹⁸ O Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, em sua meta 18, estabelece que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal são obrigados a elaborar seus respectivos planos de carreira para o magistério público até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Em 2011, 57% das prefeituras brasileiras não possuíam planos de carreira para o magistério público (57% [...], 2011). Segundo dados da Fundação de Desenvolvimento da Educação do Governo do Estado de São Paulo (FDE), em 2020, 95,2% dos municípios paulistas possuíam planos de carreira para o magistério; em nível nacional, o percentual sobe para 95,7% (SÃO PAULO, 2022). Resta saber, no entanto, em que medida esses planos de carreira são respeitados pelo poder público.

¹⁹ Freitas (2018, p. 111) relata que, mesmo constatando o fracasso desse tipo de política, o governo estadual de São Paulo foi “o que mais exaustiva e persistentemente utilizou a política de bônus por mérito. Recentemente, a *Folha de São Paulo* revelou que os bônus foram mantidos apesar de sua ineficiência, por uma decisão política”. De fato, a rede estadual de ensino do estado de São Paulo parece ser um dos maiores laboratórios das reformas neoliberais em território brasileiro.

Por se tratar de gestão privada, não importa ao Estado a forma como as escolas são geridas desde que os interesses políticos e econômicos dos grupos particulares que se beneficiam da terceirização não sejam prejudicados.²⁰ Na concepção liberal, cabe ao mercado depurar a qualidade do ensino, isto é, na visão empresarial da educação, “as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade [...]” (FREITAS, 2018, p. 28-29). Da mesma forma, é muito presente no discurso liberal a responsabilização individual dos professores pelo baixo desempenho das escolas, ou seja, “a ideia de que os professores de baixo desempenho devem ser demitidos e substituídos por outros mais eficazes” (FREITAS, 2018, p. 110).

No entendimento de Freitas (2018, p. 109),

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir ‘qualidade’ na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia.

No limite, é preciso avaliar que, do ponto de vista de uma sociedade democrática, o público deve ser compreendido como “o domínio da universalidade de direitos e deveres de cidadãos, responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático” (PARO, 2012b, p. 86). No mesmo sentido, o privado diz respeito ao “âmbito da particularidade de indivíduos e grupos com seus interesses e idiossincrasias, [que] também supõe direitos e deveres protegidos pelo Estado” (PARO, 2012b, p. 88). É justamente por constituírem instâncias que coexistem de forma estreita e mutuamente determinantes que “é preciso estar bastante atento a respeito das fronteiras que delimitam essas instâncias, para evitar interferências ilegítimas de uma sobre a outra”. (PARO, 2012b, p. 89). Segundo Paro (2012b, p. 89), quando “o poder público sobrepõe-se aos direitos do privado, limitando-os, assim como toda vez que o privado agride o domínio público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada” (PARO, 2012b, p. 89).

²⁰ Os interesses econômicos e políticos de grupos privados nos processos de terceirização do ensino envolvem, basicamente, o rebaixamento do valor do trabalho docente, liberando o orçamento público para outros misteres como o pagamento dos serviços da dívida pública (e a financeirização da dívida), ou o beneficiamento direto de empresários que são, ao mesmo tempo, os financiadores de campanhas eleitorais. Sobre as interferências de grupos privados nos processos de terceirização do ensino, consultar, por exemplo, a recente denúncia contra a “máfia das creches” na rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo, envolvendo o próprio prefeito (EMPRESA [...], 2021).

Contudo, como será demonstrado na próxima seção, no caso específico da educação, a interferência privatista da razão mercantil é perniciosa, fundamentalmente, porque degrada a própria natureza do trabalho pedagógico, inviabilizando-o (PARO, 2018b). Segundo Paro (2012b, p. 94),

a interferência do privado na escola básica – especialmente por meio dos pacotes e ‘sistemas’ de ensino comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de ‘serviços’ de ONGs e assemelhados) – ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos. Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

A transformação da educação em mercadoria e, conseqüentemente, das relações de trabalho entre Estado e magistério (assim como das relações sociais entre escola e comunidade, transformadas em relações de compra e venda de serviços) alteram o próprio conceito de gestão democrática do ensino, em favor dos interesses e necessidades do mercado, naquilo que pode ser definido como a corrupção do conceito de participação popular na escola. A participação comunitária na escola assume, então, o caráter simplificado de fiscalização, patrulhamento, aos moldes do direito do consumidor.

Apple (2003) lembra que, por trás do modelo gerencial do ensino, medidas de abertura e aproximação entre escolas e comunidades costumam representar a mera transferência de responsabilidades do Estado para o cidadão. Assim, é o “trabalho não-remunerado das mulheres nas famílias nas comunidades locais que será explorado para lidar com o fato de o Estado estar se eximindo de suas responsabilidades anteriores” (APPLE, 2003, p. 35-36). Por outro ângulo, Apple (1998) destaca também que a aplicação prática dessas políticas educacionais costuma ser marcada, invariavelmente, por contradições de toda ordem, que escapam aos intentos originalmente idealizados. Ou seja, na prática, a política “não segue uma direção unidimensional [demonstrando] que o sucesso das políticas conservadoras nunca é garantido” (APPLE, 1998, p. 199).

É nesse exato sentido que Paro (2018a) defende o potencial prático transformador das medidas de abertura e aproximação entre escolas e comunidades, pois essas experiências, por mais simples que sejam, valem por sua exemplaridade. Além disso, é a possibilidade concreta do encontro entre os professores e comunidades que proporciona a construção e consolidação de “uma *cultura* de participação que seja favorável a um processo escolar de maior qualidade e de proveito para os objetivos do ensino” (PARO, 2018a, p. 166, grifo no original).

1.2 A institucionalidade da escola

De acordo com o que foi visto na seção anterior, a preocupação dos professores em manter sob seu controle o processo de trabalho pedagógico encontra justificativas plausíveis a partir do momento em que se constata a tendência moderna de desqualificação do ofício docente, cujo parcelamento, simplificação, intensificação do ritmo e fiscalização das tarefas, assim como a separação entre concepção e execução, fazem com que o trabalhador sinta-se “sistematicamente roubado em sua herança profissional” (BRAVERMAN, 1987, p. 18). Conforme Braverman (1987), essa seria a contradição fundamental entre os avanços técnico-científicos na organização do trabalho e a crescente insatisfação dos trabalhadores com o processo de produção, incapaz de suscitar o interesse e o empenho da criatividade do trabalhador em suas tarefas laborais. De fato, essa tem sido a tendência da moderna organização do trabalho, cuja “dispensa de ‘cérebro’ e [crescente] ‘burocratização’ [tem] ‘alienando’ setores cada vez mais amplos da população” (BRAVERMAN, 1987, p. 16).

Nesse cenário, o isolamento tem sido um recurso tático acionado pelos professores para preservar o *status* da profissão e a ética artesanal do trabalho pedagógico. Não que o recurso ao isolamento seja propriamente uma novidade entre os trabalhadores da educação, afinal de contas, ele tem sido utilizado pelo magistério e pelos demais agentes da burocracia educacional desde a instituição da escola de massas no Brasil. No entanto, ao se considerar o campo educacional como um todo (professores e agentes da burocracia de Estado), é preciso reestabelecer as diferenças entre os diversos interesses em jogo. Isto é, ainda que o distanciamento em relação à população tenha sido utilizado como tática para legitimação da escola de massas, em “benefício” de todo o campo educacional, como se verá adiante, a resistência ao controle e desqualificação do trabalho pedagógico é uma especificidade do comportamento docente.

No Brasil, a história do controle sobre o trabalho docente se confunde com o próprio processo de burocratização da instituição escolar. À guisa de ilustração, poder-se-ia estabelecer as tensões entre os ideais de centralização e descentralização política que marcaram a primeira reforma educacional do nascente regime republicano, a Reforma Benjamin Constant, em 1890, como um marco inicial do processo de organização burocrática do ensino no Brasil. Diante do impasse para implementação de um sistema nacional de ensino, que liderasse o esforço de expansão da instrução pública, em especial da rede de escolas primárias, a iniciativa acabou ficando a cargo dos estados, cuja reforma da instrução pública estadual paulista, liderada por Caetano de Campos, em 1892, foi a precursora (SAVIANI, 2007). Como se sabe, o foco dos

paulistas na escola primária culminou com a reforma da Escola Normal, a criação da Escola-Modelo e a instituição dos grupos escolares, mais tarde copiados por outros estados. Nesse período, segundo Saviani (2007, p. 172), “a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares”, que inaugurou uma nova fase, mais sofisticada, de controle sobre o processo de trabalho pedagógico.

A criação dos grupos escolares foi, sem dúvida, o primeiro e mais importante passo rumo à racionalização do trabalho pedagógico e da gestão do ensino, seja como forma de controlar e otimizar a utilização de recursos, seja para controlar os alunos e a produtividade da escola, seja, ainda, para controlar mais eficazmente o trabalho dos professores. Uma vez implantados os grupos escolares, que reuniam um diretor e um professor para cada classe – agora não mais multisseriada –, o processo de trabalho pedagógico tornou-se, de fato, mais eficiente e produtivo, pois “a homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar” (SAVIANI, 2007, p. 175).

Contudo, conforme avalia Saviani (2007), a nova organização do ensino tornou a escola mais seletiva, com altos padrões de exigência, aumentando, portanto, o número de retenções nas primeiras séries e, conseqüentemente, as taxas de abandono escolar. Saviani (2007, p. 175) ressalta que, nessa época, a amplitude do atendimento da rede de escolas primárias era ínfima, o que tornava os novos grupos escolares eficientes, exclusivamente, “para o objetivo de seleção e formação das elites”; ainda não se colocava a questão da escolarização das classes populares, o que viria a ocorrer apenas na década de 1960. Na essência, portanto, essa nova instituição escolar pretendia, tão-somente, balizar e consolidar seu modelo de gestão,

através da afirmação da divisão racional do trabalho, da possibilidade de maior controle das professoras e dos(das) alunos(as), da produção de uma nova temporalidade e espacialidade própria à educação primária (FARIA FILHO, 2014, p. 44).

Tendo como referência o cenário de construção da institucionalidade da escola de massas em Minas Gerais, nas décadas de 1920-30, Faria Filho (2014, p. 34) lembra que, antes da implantação dos modernos grupos escolares, no início do século XX, a constituição de cadeiras de instrução primária, também conhecidas com escolas isoladas ou de primeiras letras, era um processo relativamente simples:

Bastava que um(a) professor(a) (titulado/a ou não) ou um grupo de moradores de determinada localidade, procedendo ao levantamento do número de crianças em idade escolar residente na região e verificando número suficiente de meninos e meninas (45 para região urbana e 40 para o meio rural, em 1906), solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária local.

O autor relata que a criação das cadeiras de instrução primária, em classes isoladas, consistia num processo de luta política local que “dependia tanto do interesse das autoridades estaduais em prestigiar uma dada região ou pessoa quanto da pressão exercida pelos interessados, principalmente pelas famílias” (FARIA FILHO, 2014, p. 35). Segundo Faria Filho (2014, p. 35), nesse modelo de organização do ensino, os vínculos entre os professores, proprietários das cadeiras de instrução pública, e a população local eram fortalecidos cotidianamente e sua manutenção “dependia, a partir daí, da confiança que as famílias depositavam no(a) professor(a), confiança que tanto aludia a princípios morais quanto de competência no ensino”.

Além de reconhecer oficialmente a existência da cadeira de instrução pública, afinal, essa era a forma jurídico-institucional para o funcionamento de uma turma de instrução primária, o Estado se encarregava, basicamente, de pagar o professor e fiscalizar seu trabalho. A fiscalização das cadeiras isoladas, por sua vez, ocorria por meio de “alguns poucos relatórios de inspetores (até 1907) e da estatística escolar, elaborada pelos(as) próprios(as) professores(as) e, portanto, sujeitas a todo tipo de fraude [...]” (FARIA FILHO, 2014, p. 36). Ademais, não era comum que o Estado pagasse o aluguel de prédios escolares ou fornecesse mobiliário e material didático, pois as autoridades republicanas alegavam que a população deveria “participar do esforço de educação de seus(suas) filhos(as), cedendo espaço e móveis para o funcionamento da escola” (FARIA FILHO, 2014, p. 35).

Antes da criação dos grupos escolares, portanto, os professores vinculavam-se à população por laços de solidariedade e confiança, às vezes porque eram moradores da localidade (FARIA FILHO, 2014). Por outro lado, os professores também mantinham vínculos com o Estado, mas estes eram laços de outra natureza. Apesar de ser o poder público que, de fato, autorizava e mantinha o funcionamento das cadeiras de instrução pública, pagando os salários dos professores, os vínculos comunitários, a posse da cadeira de instrução e a incipiência daquilo que Weber (2009, p. 144, grifo no original) qualificou como o tipo mais puro de dominação legal, isto é, aquela “que se exerce por meio de um *quadro administrativo burocrático*”, tornavam os professores menos suscetíveis às determinações do Estado.

A crise do modelo de classes isoladas, que culminou com a criação dos modernos grupos escolares, teria ocorrido devido à complexificação das demandas educacionais que, conseqüentemente, aumentou a necessidade de racionamento dos gastos estatais com a instrução pública, recrudescendo também o controle sobre o processo de trabalho dos professores e alunos. A ênfase na questão da qualidade do ensino tornava-se, assim, a justificativa para ampliar o controle burocrático, por um lado, e estabelecer as bases para a

conformação de uma nova forma escolar, por outro. De acordo com o relato de Faria Filho (2014, p. 34):

Na primeira década do século XX preocupava menos ao governo a baixíssima cobertura do sistema de instrução pública, em torno de 5% da população em idade escolar, segundo estimativa do próprio Estado, do que a baixa qualidade da escola existente. Os diagnósticos produzidos eram unânimes: o sistema de instrução estava desorganizado, os(as) professores(as) eram considerados(as), em sua grande maioria, incompetentes, desleais para com o governo – pois fraudavam os livros de registro (matrícula e frequência de alunos(as) para manter a cadeira funcionando –, e pouco assíduos ao trabalho. Corroborava para que esse estado de coisas não mudasse, segundo os inspetores e autoridades de ensino – principalmente os Secretários de Interior – a inexistência de um sistema de inspeção e fiscalização contínua sobre o professorado e as péssimas condições em que trabalhavam: locais e materiais inadequados, baixos salários, dentre outros.

Arroyo (1985, p. 128) defende que, no período em questão, não havia ocorrido avanços técnico-pedagógicos significativos que justificassem a reorganização do trabalho pedagógico nos moldes dos grupos escolares, tratando-se, portanto, de uma mudança de natureza essencialmente política, que expressava mais “a dificuldade de controlar e disciplinar os trabalhadores das [...] escolas singulares existentes [...]” do que o interesse em melhorar a qualidade do ensino e democratizar seu acesso. Corroborando essa afirmação, Faria Filho (1987, p. 40²¹ *apud* FARIA FILHO, 2014, p. 45) afirma que,

Do mesmo modo, podemos dizer que a organização do trabalho nos grupos escolares foi uma consequência (sic) lógica da necessidade de disciplinar o professor/trabalhador do ensino do que, como já dissemos, de uma superioridade técnico-pedagógica destes.

A partir da análise do processo de implantação dos grupos escolares na rede estadual de ensino de Minas Gerais, Faria Filho (2014) chega à conclusão de que a intensificação do controle sobre o trabalho pedagógico, por parte da burocracia estatal, visava a dois objetivos bem delimitados: controlar a alocação dos recursos (inclusive a expansão da rede de atendimento escolar) e, ao mesmo tempo, afirmar a nova forma escolar perante a sociedade, cujos objetivos, ao nível do discurso, deveriam apontar na direção do projeto de homogeneização cultural e política da época. Nas palavras do autor:

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar as escolas significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar,

²¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Organização do trabalho escolar e formação dos professores em Minas Gerais – 1900/1934*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1987.

controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempo ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2014, p. 38).

Sejam quais forem os objetivos por trás da iniciativa de controle, o fato é que a implantação dos grupos escolares constituiu num processo evidente de *racionalização* do trabalho pedagógico, cujos fundamentos remetiam ao “controle e à fiscalização da professora, dividindo o trabalho por ela realizado até então e submetendo-a à disciplina da organização escolar” (FARIA FILHO, 2014, p. 45). E a racionalização do trabalho, como demonstrou Braverman (1987, p. 42), não tem outro sentido senão “reduzir custos, aumentar a eficiência, elevar a produtividade”. Do ponto de vista ideológico, a racionalização do trabalho pedagógico encontrava justificativa também no ideal de modernização da sociedade e, conseqüentemente, do sistema de ensino, cuja adequação ao meio social urbano e ao progresso da industrialização seria, então, um imperativo.

Contudo, o processo de racionalização do trabalho pedagógico foi marcado também pela imposição da forma escolar ao conjunto das relações sociais, isto é, tanto dentro quanto fora da escola. Assim, a forma escolarizada de leitura “passa, de uma maneira crescente, a significar o símbolo e um signo da cultura autorizada e apropriada aos (às) habitantes do mundo urbano-industrial” (FARIA FILHO, 2014, p. 277). Buscava-se, então, estabelecer os nexos necessários entre os “modernos” grupos escolares, a racionalização capitalista do trabalho e o ideal de modernidade urbana. Para Faria Filho (2014, p. 274), portanto, a identificação dos grupos escolares com a modernidade urbana e a racionalização do trabalho fabril está na base da crítica às escolas isoladas vistas, a partir de então, como “instituições que ‘presentificam’ um passado atrasado que precisa ser superado”.

Conforme o entendimento de Faria Filho (2014, p. 125),

o processo de constituição e legitimação da nova cultura escolar tinha na organização dos grupos sua estratégia fundamental. Neles, e através deles, os espaços, tempos, sensibilidades, materiais didáticos, livros, processos de controle, disciplina dos (das) alunos (as), dentre outros, estariam simbolizando e instituindo os modernos processos de escolarização.

No limite, o autor busca destacar o processo de mútua determinação e interdependência entre a racionalização do trabalho em marcha na sociedade em geral – especialmente orientada pelo modelo de gestão do trabalho fabril e pela modernidade urbana-industrial – e a racionalização do trabalho escolar. Similar ao conceito de campo defendido por Bourdieu (2017), tem-se aqui a ideia da constituição da nova forma escolar a partir de disputas internas no campo educacional, no âmbito da sociedade civil, e da luta desse pelo estabelecimento dos

novos limites do campo no âmbito político, ou seja, contra o Estado.²² Em outras palavras, o campo educacional teria se aproveitado do discurso da modernidade urbano industrial para impor à sociedade a nova forma escolar, mediante a disputa no interior da sociedade civil mediada pelo campo político.

Conforme defende Faria Filho (2014, p. 47, grifo meu), a afirmação da escola enquanto instituição teria ocorrido, essencialmente, pela ação deliberada dos “*profissionais e agentes da educação* [que] souberam captar a possibilidade de identificar a nova escola que se queria construir com esse movimento, projetando e construindo – entre práticas e representações – uma escola urbana de massas” em benefício do próprio campo educacional.

Além disso, ainda segundo a concepção de Faria Filho (2014, p. 47, grifo meu),

a escola não apenas *recriou* ou *readaptou* teorias e métodos de organização e controle adventícios, mas criou verdadeiramente novas racionalidades, sensibilidades, temporalidades, conhecimentos, dentre outros, que foram ‘impostas’ ao conjunto do social.

Ou seja, concomitante ao movimento que visava à superação das antigas escolas isoladas, impondo ao conjunto da sociedade a nova escola de massas, constituiu-se uma nova identidade dos profissionais de ensino ligados à instrução primária. Esse é, aliás, um dos aspectos centrais do debate sobre a institucionalização da escola que, muitas vezes, tem sido negligenciado, pois a ênfase nos processos de fiscalização e controle sobre o trabalho docente tende a ocultar outros elementos importantes da organização e consolidação da nova forma escolar. Com razão, Faria Filho (2014, p. 45-46) defende que não se deve negligenciar, por exemplo, “a importância que os próprios agentes e profissionais do ensino do período davam aos grupos escolares como uma importante e fundamental inovação pedagógica [...]”.

No que diz respeito à contribuição dos profissionais do ensino para a implantação dos grupos escolares, é preciso verificar, em primeiro lugar, que a transposição do modelo de produção fabril para a escola não se deu de forma passiva, e sim de forma ativa, com muitas disputas, resistências e negociações, a partir da *apropriação* e *ressignificação* das experiências do processo de controle do trabalho fabril pelos trabalhadores do ensino (FARIA FILHO, 2014). Ademais, conforme ressalta Faria Filho (2014, p. 46),

a organização do trabalho fabril, menos que modelo a ser transposto para a organização do trabalho escolar, serviu como símbolo de uma ‘modernidade’ que, uma vez apropriado pelos profissionais e agentes da educação, permitiu a produção de uma representação forte o bastante para se impor, frente a outras, no campo da educação escolar e no cenário da cidade.

²² Para comparar conceitos sociológicos de Bourdieu com o referencial marxista, conferir a obra de Michael Burawoy, *O marxismo encontra Bourdieu*, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2010.

Ou seja, a institucionalização da moderna escola de massas teria ocorrido por meio da apropriação e ressignificação da racionalidade industrial, legitimada pelo ideal de modernidade urbana, mas com um objetivo específico: a *diferenciação cultural* da escola em relação a outros domínios do mundo social. Em relação ao processo de diferenciação, deve-se observar que, a institucionalização dos espaços e tempos escolares, impondo-os “não apenas aos sujeitos da educação, mas também às outras instituições e ao conjunto do social, [foi uma das] estratégias fundamentais de construção e demarcação da especificidade da escola” (FARIA FILHO, 2014, p. 275).

Essa diferenciação passava, obviamente, por um processo de *especialização* e, conseqüentemente, pela reorientação ideológica da instituição escolar, isto é, uma nova divisão do trabalho, o estabelecimento do aluno como objeto central do trabalho pedagógico, a especialização das tarefas e tudo isso devidamente acompanhado por uma linguagem própria do campo educacional, que desse conta do objetivo de torná-lo distinto em relação a outros campos sociais. No que tange à divisão do trabalho e à consolidação da especificidade da escola em torno de seu objeto de trabalho, o aluno, Faria Filho (2014, p. 275-276) percebe

a crescente afirmação da função de direção e de inspeção como organizadoras da escola e do ensino, a atualização do caráter salvacionista da profissão docente (articulado a partir de um tratamento marcadamente religioso da competência técnica) e cada vez maior instituição definitiva do (a) aluno (a) como categoria sócio-histórica central nas representações e nas práticas pedagógicas (FARIA FILHO, 2014, p. 275-276).

No mesmo sentido, *pari passu* à divisão do trabalho no campo educacional, percebe-se, entre os objetivos dos reformadores, a racionalização das práticas pedagógicas, crescentemente detalhadas e formalizadas, “tendo como referência a ‘modernidade’ metodológica representada pelo ‘método intuitivo’ e, com este, novas maneiras de abordar e entender o processo de ensino-aprendizagem (FARIA FILHO, 2014, p. 276). Conseqüentemente, nota-se o crescimento da disputa clássica pelo controle sobre o currículo, isto é, o “lento, mas progressivo, detalhamento e controle sobre os conhecimentos ‘autorizados’ a serem objetos de ensino na instituição escolar” (FARIA FILHO, 2014, p. 276). Ademais, a racionalização da escola foi acompanhada pela imposição de sua cultura “não apenas [às] relações intraescolares, mas ao conjunto das relações socioculturais, [através] das formalidades da linguagem escrita” (FARIA FILHO, 2014, p. 277).

Durante o processo de luta para se impor enquanto campo frente a outros campos do mundo social, a instituição escolar buscou, intencionalmente, deslocar outras instituições “de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de

bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento” (FARIA FILHO, 2000, p. 45). O objetivo, ao que tudo indica, era tornar a escola independente de outras instituições para, em seguida, consolidá-la enquanto instância hegemônica e privilegiada de socialização. Segundo afirma Faria Filho (2014, p. 273),

Característica marcante dessa forma escolar, dentre outras, é a crescente ‘independentização’ da instituição escola, de outros domínios ou ‘regiões’ do social, notadamente daquelas que historicamente ela sempre esteve ligada e/ou subordinada: a família e a igreja (FARIA FILHO, 2014, p. 273).

Finalmente, é preciso lembrar que a afirmação social da nova forma escolar passava também pela estratégia de desqualificação da família enquanto instância tradicional de socialização. Conforme relata Faria Filho (2000, p. 45, grifo meu), ainda no início da implantação da escola de massas no Brasil, nas décadas de 1920-30, buscando ampliar a especificidade e a legitimidade do campo educacional, “os *professores e outros agentes da educação* passam a reclamar do desinteresse dos pais, principalmente das classes populares, para com a educação dos filhos”.

Por um lado, os fundadores da escola de massas afirmavam a importância da participação da família no apoio ao trabalho pedagógico, mas, por outro lado, diagnosticavam a ausência familiar a partir dos estereótipos do despreparo e do desinteresse popular pela escolarização (FARIA FILHO, 2000). Muito embora houvesse propostas concretas e projetos para aproximar a família da escola, esses eram marcados pelo caráter colonizador da escola em relação às famílias, vistas como incompetentes para cumprir a sagrada tarefa de educar as futuras gerações de cidadãos. Assim, educar também os pais dos alunos era visto “como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla” (FARIA FILHO, 2000, p. 45).

Sendo assim, a intervenção da família na educação das crianças era vista pelos reformadores do ensino mineiro como simples ação complementar, subordinada ao trabalho da escola, devido à falta de confiança na capacidade educativa da família (FARIA FILHO, 2000). Com efeito, a proposta reformadora do ensino ganhava maior dimensão quando dizia respeito à educação das camadas populares, em especial no que se referia à higiene e alimentação das crianças pobres. Além disso, como bem anota Faria Filho (2000, p. 46-47), na

cruzada reformista dos costumes e das pessoas, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem do lar e, sobretudo, por possibilitar que a família passe a incorporar, cada vez mais, referências escolares/escolarizadas de gerir o mundo doméstico e a educação dos filhos.

Tomando por base a *Revista do Ensino*, periódico mineiro em torno do qual se organizavam os reformadores do ensino em Minas Gerais nos anos 1920-30, Faria Filho (2000) menciona que em um artigo publicado em 1926, intitulado “A cooperação das famílias na educação”, ficava evidente a opinião corrente do movimento renovador a respeito da incapacidade das famílias em educar, afinal, eram elas mesmas mal-educadas. Surgiam, então, projetos e propostas de intervenção no seio da família, como estratégia para alcançar as crianças. Contudo, toda e qualquer proposta de intervenção partia sempre da concepção de superioridade da cultura escolar:

Visando superar o problema, os legisladores e a própria revista serão pródigos na proposição de *instituições escolares* que incentivem e permitam às famílias aproximarem ou participarem da escola, as quais possibilitariam a educação dos pais (principalmente, as mães) (FARIA FILHO, 2000, p. 47, grifo no original).

Em suma, pode-se afirmar que, segundo a concepção de Faria Filho (2014, p. 273), a nova forma escolar centrada nos grupos escolares que “se processou no interior e através do movimento de constituição de uma cultura escolar produzida pelos profissionais e agentes da escola [...]” tinha no processo de “independentização” um dos pilares da estratégia de legitimação da escola perante a moderna sociedade urbano-industrial que, concomitantemente, justificava a necessidade de “modernização” da própria instituição escolar. Nesse sentido, ainda segundo o autor, a burocratização, ou “a racionalização e a divisão do trabalho, a disciplina e o controle do trabalhador, a complexificação do mundo do trabalho e a desqualificação do trabalhador individual, tanto criou quanto foi criação da moderna escola brasileira” (FARIA FILHO, 2014, p. 47). Aqui, aliás, parece estar a chave para a compreensão do processo de institucionalização da escola de massas no Brasil, cujos reflexos podem ser verificados na constituição do campo educacional, na construção da identidade do magistério e na própria natureza institucional da escola.

Essas seriam, portanto, as raízes históricas do distanciamento entre a instituição escolar (e o magistério) e as famílias e comunidades no Brasil. Como parte da estratégia de afirmação da nova forma escolar, a ideia de que as famílias (em especial as famílias populares) são incompetentes e desinteressadas pela escolarização, de uma forma ou de outra, tem-se perenizado no senso comum pedagógico brasileiro.

À guisa de exemplo, na década de 1950-60, Pereira (1976) constatou que os professores responsabilizavam os alunos da periferia e a falta de cooperação dos pais pelo baixo rendimento da escola. Durante o regime militar de 1964, o Governo Federal expressou abertamente sua falta de confiança na capacidade educacional das famílias tentando atribuir à escola a

exclusividade pela educação moral e cívica dos futuros cidadãos (CUNHA; GÓES, 1989). Nas décadas de 1980-90, Patto (1996) confirmou a persistência do estereótipo da incompetência e desinteresse populares pela educação no discurso pedagógico. Atualmente, nada autoriza a dizer que a situação tem sido alterada, como comprovam inúmeras pesquisas.

A contradição fundamental apontada por Faria Filho (2000; 2012; 2014) diz respeito, portanto, ao processo intencional de afastamento da família promovido pelos arquitetos da moderna escola de massas, que utilizavam, ao mesmo tempo, a ausência dos pais (principalmente das mães) para justificar o baixo desempenho dos alunos e reforçar a posição de superioridade da escola frente à tarefa de conformar a nascente sociedade urbano industrial brasileira. Nas palavras precisas de Faria Filho (2000, p. 45):

estudos têm detectado que, nas primeiras décadas do século XX, o afastamento da família da escola, resultante em boa parte da ação dos defensores e instituidores da escolarização, é uma preocupação constante destes mesmos agentes.

Como se pode notar, quando se trata da organização concreta do processo de trabalho pedagógico e de constituição da escola é preciso avaliar quais foram (e quais são) os papéis efetivamente desempenhados por professores, alunos, famílias, gestores, burocracia estatal e políticas de Estado na conformação da institucionalidade da escola brasileira. No processo de institucionalização da moderna escola de massas os operadores do campo educacional produziram representações sobre a própria escolarização, opondo o moderno ao arcaico, isto é, os grupos escolares às velhas escolas isoladas, exaltando suas virtudes e realizações, mas, ao mesmo tempo, silenciando “sobre as desigualdades que [marcavam] o ‘sistema’ de ensino público primário e a própria população [...]” (FARIA FILHO, 2014, p. 274).

E as contradições eram enormes. O crescimento urbano desordenado, por exemplo, provocado pelo êxodo rural, subverteu a dinâmica populacional de tal forma que o Estado não teve condições de equacionar adequadamente a questão. No entanto, como afirma Faria Filho (2014, p. 275), se não foi possível controlar a questão habitacional, “o mesmo não aconteceu com os serviços públicos, dentre eles a educação escolar, sobre os quais os ocupantes do aparelho de Estado e a elite de uma maneira geral tinham muito mais controle”. Mas com o aumento das pressões por acesso à escolarização, conforme visto na seção anterior, o campo educacional foi se tornando mais complexo, sofisticando, por necessidade, seus mecanismos de controle e expansão, burocratizando o aparelho escolar e os sistemas de ensino.

No decorrer desse desenvolvimento, como se pretende demonstrar, supõe-se que, mesmo não tendo sido os idealizadores da burocratização da escola, e geralmente a ela se

opondo, os professores, contudo, acabaram absorvendo e ressignificando os mecanismos de controle, tirando proveito de seu funcionamento em ocasiões específicas, utilizando-o como recurso tático para lidar com as contradições do processo de trabalho pedagógico nas escolas e do próprio campo educacional.

Seja como for, para avaliar com maior precisão a questão da institucionalização da escola de massas brasileira e, conseqüentemente, do próprio magistério, é preciso, inicialmente, lembrar da assertiva feita por Tardif e Lessard (2020, p. 48) quando afirmam que

a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização.

Do que foi exposto até aqui, é possível supor que os interesses em jogo no processo de institucionalização da escola são marcados, essencialmente, por contradições e divergências entre os autores da trama educacional. Historicamente, a divergência fundamental em relação à instituição escolar diz respeito aos interesses imediatos dos trabalhadores (famílias, comunidades e trabalhadores da educação) e as prioridades do Estado (elites dirigentes e burocracia estatal). Ademais, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 56), a escola é, de fato, “um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas [...]”.

Nessa concepção, portanto, a institucionalidade da escola não deve ser reduzida aos aspectos formais de sua constituição, à ordenação racional prevista na legislação e propalada pelo discurso oficial do Estado. Como bem perceberam Cândido (1983), Lenhard (1985) e Waller (2010), para avaliar a institucionalidade da escola, é preciso, acima de tudo, levar em conta sua estrutura total, ou seja, a estrutura informal que subjaz à existência formal. Em outras palavras, deve-se ter sempre presente que junto das “relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar” (CÂNDIDO, 1983, p. 107).

Ou seja, entre a instituição escolar (conforme pensada pelo Estado) e sua institucionalidade (resultado contraditório dos diversos interesses em disputa), desenvolveu-se, social e historicamente, o processo de institucionalização (apropriação, reprodução e ressignificação das estruturas) da moderna escola de massas. Com efeito, mesmo estando sempre presente na institucionalidade da escola, a normatividade e o controle estatais “não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 58).

Segundo Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 21),

Ao observar a burocracia estatal, constatamos aqui que as categorias oficiais e a documentação acessível levam-nos a determinados pontos, inócuos às vezes. O que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor, indica os verdadeiros assuntos em jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos.

Além disso, no que concerne aos papéis específicos desempenhados pelos professores nesse jogo de poder e disputa de interesses que marcam a existência concreta da instituição escolar, deve-se levar em consideração que:

A força das categorias ‘naturais’ que situam, desagregam ou hierarquizam o magistério carrega o pano de fundo coercitivo exercido sobre seus interesses pessoais e profissionais e tende a assegurar muito mais o controle político do que regular a racionalidade do trabalho (ROCKWELL; EZPELETA, 1986, p. 21).

De modo geral, ainda conforme a explanação de Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 57), a dinâmica do jogo de interesses entre o Estado e a classe trabalhadora no âmbito da escola

define-se e redefine-se permanentemente segundo as questões que se disputam em cada período e lugar. A história de cada estado e sociedade, a história de cada sistema educacional, bem como a história cívica e política dos povos contribuem de modo fundamental para o caráter e as formas desta relação.

No caso específico dos professores, ainda que outros elementos possam influenciar sua condição profissional, a apropriação e a ressignificação que eles fazem do processo de controle burocrático exercido por meio da escola parece ser decisiva na conformação da identidade do magistério. À guisa de exemplo, poder-se-ia mencionar a pesquisa realizada por Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 288), sobre a inserção de novos professores nos sistemas públicos de ensino do Estado de São Paulo, realizada junto a alunos egressos de quarenta e seis cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP), cuja conclusão indica que a conjuntura educacional, ou seja, “a situação da educação e o valor social atribuído à docência são dois fatores que interagem dialeticamente, compondo e forjando as experiências e identidades dos professores egressos, seja como indivíduos, seja como classe”.

Isto é,

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e dos significados sociais a ela atribuídos pelas instituições sociais e políticas, pelos sistemas de ensino, pelas culturas geracionais, pelos pais, alunos e pelos próprios professores (ALMEIDA, PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 288).

Além disso, os autores constataram também que, infelizmente, os depoimentos desses professores recém-ingressos na carreira do magistério público paulista parecem indicar que “os sistemas públicos operam no sentido da desconstrução das identidades dos docentes” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 288). Essa desconstrução ocorre, fundamentalmente, pelo enquadramento institucional exigido pela escola. Contudo, a despeito dos mecanismos de enquadramento burocrático, os professores, como quaisquer outros trabalhadores, buscam formas de escapar ao controle, adaptando a burocracia a seus interesses e, sempre que possível, boicotando o desenvolvimento de aspectos institucionais que lhes possam ser prejudiciais. Em outras palavras, os professores continuam resistindo e construindo, diariamente, a identidade profissional do magistério e a institucionalidade da escola de acordo com seus interesses.

A maior contradição no processo de institucionalidade da escola pública tem sido a falta de identificação entre seus usuários, trabalhadores em sua imensa maioria, e os profissionais que nela atuam, os educadores, estes também trabalhadores. Conhecer a natureza dessa contradição significa compreender o porquê desse verdadeiro “abismo que se verifica entre os educadores escolares e os pais ou responsáveis por seus alunos, em termos de explicitação e luta por interesses que, em princípio, deveriam coincidir” (PARO, 2018a, p. 16).

Historicamente, o professorado brasileiro tem se organizado em torno de pautas corporativas e de defesa da profissão. A organização trabalhista docente é, de fato, fortemente influenciada pela tradição do antigo “associativismo”, ou seja, pela defesa exclusiva dos interesses coletivos dos professores e da carreira do magistério. A partir da década de 1970, no entanto, com o surgimento do “novo sindicalismo” no ABCD paulista, caracterizado pela amplitude de suas pautas, combatividade, organização pela base e autonomia, que rompia com o sindicalismo oficial, o magistério viu nesse modelo de organização sindical a possibilidade de confrontar o Estado.

Contudo, mesmo no auge das mobilizações de massa docentes, inspiradas na combatividade do novo sindicalismo, como na greve dos 80 dias do professorado estadual paulista, em 1989, conviviam no seio do movimento os dois modelos de organização sindical, tanto o sindicalismo combativo quanto o velho associativismo dos anos 1930-40 (POCHMANN, 1996). Conforme explica Vianna (1999, p. 94), apesar da hegemonia da ação coletiva do magistério, calcada no modelo do novo sindicalismo, o associativismo, que marcou “grande visibilidade no início da história de organização da categoria, [...] permaneceu, embora mais oculto, como referência para o professorado”.

De fato, o novo sindicalismo representou um ponto de ruptura na história brasileira, afinal, os trabalhadores voltavam à cena política como protagonistas, organizados enquanto classe, e decididos a reivindicar direitos e determinar os rumos políticos e sociais do país. Ademais, o novo sindicalismo extrapolou o espaço geográfico do ABCD paulista, influenciando movimentos grevistas por todo o país, inclusive entre trabalhadores menos organizados (muitas greves espontâneas – “selvagens” – foram constatadas naquele período), além de estimular a organização de entidades autônomas, em diversas categorias, fortalecendo sindicatos e comissões de fábrica.

Surgido em 1978, no V Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI), o novo sindicalismo contava, no início, com integrantes tanto do bloco autodenominado “autênticos” quanto do bloco composto por elementos de partidos de esquerda e das tradicionais lideranças sindicais, organizados em torno da Unidade Sindical (US). O ápice da disputa pela hegemonia no movimento sindical brasileiro se deu a partir de 1981, na I Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (I Conclat), cujas divergências culminaram com a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, pelos autênticos, e da Central Geral dos Trabalhadores (CGT), em 1986, pela Unidade Sindical.

Contudo, ainda em 1986, por conta de disputas internas, a CGT, recém-criada, viu surgir no seio da organização a corrente de direita denominada “sindicalismo de resultados”, capitaneada por Antônio Rogério Magri, presidente do Sindicato dos Eletricitários de São Paulo, entre 1978 e 1990, e Luiz Antônio de Medeiros, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, entre 1987 e 1993. O centro da disputa pela hegemonia no campo sindical foi transferido, então, para a polarização entre o “sindicalismo combativo”, herdeiro do novo sindicalismo, e o “sindicalismo de resultados”, que mais tarde, em 1991, após a saída de Medeiros da CGT, daria origem à Força Sindical.

Constituído como alternativa à direita no movimento sindical, alinhado ao receituário neoliberal que começava a ganhar força no cenário político e econômico brasileiro, o sindicalismo de resultados defendia que:

Os sindicatos deveriam abandonar a luta-político ideológica contra a exploração do capital e se constituírem, tão somente, como negociadores do valor da mercadoria força de trabalho. [...] Um dos pressupostos do ‘sindicalismo de resultados’ é que a atuação dos sindicatos deve crescer nas mesmas direção e proporção da economia capitalista. Por isso, a sua perspectiva é a da negociação, da parceria entre capital e trabalho, e não a de confronto (TRÓPIA, 2008, p. 84).

A década de 1990, portanto, foi marcada pela ascensão do neoliberalismo e, conseqüentemente, pela privatização de empresas estatais, desindustrialização do país, flexibilização das leis trabalhistas, destruição e precarização de empregos formais, aumento da informalidade, financeirização da economia e desmonte da estrutura de proteção social. Nesse cenário, efetivou-se a crise do mercado de trabalho que, evidentemente, fragilizou a estrutura da organização sindical dos trabalhadores.

Segundo Cardoso (2001, p. 16), para os analistas do cenário mundial, “a década de [19]80 foi crítica para a ação sindical no Ocidente, quando comparada com os ‘Trinta Gloriosos’, nome da Escola Francesa da Regulação para os anos posteriores à Segunda Guerra até meados dos anos [19]70”.

De fato, entre os anos de 1988 e 1998 registrou-se um decréscimo significativo no número de filiações sindicais em alguns setores da força de trabalho, fenômeno explicado pela destruição de empregos formais principalmente na indústria de transformação e no setor bancário (CARDOSO, 2001). A queda na densidade sindical, concentrada nesses setores, seria consequência direta “da crise no emprego assalariado no país, [em] estreita conexão com o programa de ajuste pelo mercado encetado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (CARDOSO, 2001, p. 32). No entanto, se, por um lado, as reformas neoliberais destruíram empregos na indústria e no setor bancário, por outro lado, essa perda foi compensada pelo “crescimento vertiginoso da densidade sindical entre profissionais de ensino e entre funcionários públicos em geral, além de profissionais de saúde” (CARDOSO, 2001, p. 33).

Assim, a despeito da crise instaurada pelo neoliberalismo no mundo do trabalho, a densidade sindical no Brasil, entre 1988 e 1998, “vem apresentando espantosa estabilidade desde sua primeira medição junto aos trabalhadores de toda a nação, realizada pela PNAD em 1988” (CARDOSO, 2001, p. 21). Ademais, ao comparar a taxa de filiações sindicais no Brasil com outros 44 países, entre 1985 e 1995, Cardoso (2001, p. 22, grifo no original) concluiu que “[...] o Brasil aparece na órbita do sindicalismo *sobrevivente* e, se considerarmos a população assalariada com carteira, muito próximo do grupo dos bem-sucedidos”.

Sem dúvida, a aprovação da legislação que permitia a sindicalização do funcionalismo público, aprovada em 1988, contribuiu decisivamente para a estabilidade das taxas absolutas de filiação sindical nesse período, a partir da sindicalização em massa de “estratos populacionais em expansão no mercado de trabalho, como as mulheres e os trabalhadores de maior escolaridade” (CARDOSO, 2001, p. 32). O autor menciona também o êxito das campanhas de filiação promovidas pelo movimento sindical, cujo mérito não estaria relacionado, necessariamente, à tradição do associativismo, isto é, à

prestação de serviços, algo estruturalmente impensável em categorias profissionais com 200 ou 300 mil trabalhadores na base. A filiação, neste caso, deve ser tomada como medida da penetração dos sindicatos em suas hostes de apoio, bem como de seu poder de pressão sobre os patrões e o governo (CARDOSO, 2001, p. 20).

No caso específico do campo educacional, a década de 1990 foi marcada pelo refluxo das grandes mobilizações coletivas do professorado frente à intensificação dos ataques perpetrados pelo Estado à carreira do magistério (KRUPPA, 1994; PERALVA, 1988; 1992; VIANNA, 1999). Vianna (1999, p. 102) ressalta que no movimento sindical docente do Estado de São Paulo, por exemplo, representado principalmente pela ação da Apeoesp, “desde 1992 já existiam indícios de dificuldades de organização”. Segundo a autora, a greve de 1995 pode ser considerada um marco inicial da crise das ações coletivas do magistério público estadual paulista, pois a partir daí as mobilizações docentes tornar-se-iam menos evidentes:

Em 1995, a mobilização grevista foi deflagrada em 27 de março e atingiu 70% da categoria, mas o processo de negociação com o governo Covas foi bastante difícil. Os professores reivindicavam, no início da greve, a elevação do piso salarial emergencial, na época equivalente a três salários mínimos. Após 28 dias, foi constatado o esvaziamento do movimento grevista, o que levou à aprovação da proposta salarial do governo. [...] A categoria, insatisfeita, atirou ovos no presidente da Apeoesp durante a assembleia que decidiu pelo término da greve (VIANNA, 1999, p. 102).

Para Vianna (1999, p. 36), a crise de engajamento coletivo do professorado estadual paulista, a partir da década de 1990, poderia ser atribuída:

1) [ao] esgotamento das greves; 2) [à] ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) [a] divergências político-ideológicas nas entidades; 4) [à] distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado.

Ainda segundo a autora, a crise organizativa da década de 1990 evidenciou, claramente, a fragilidade da identificação do professorado com as direções sindicais do magistério. Entre as dificuldades enfrentadas pelos dirigentes sindicais para conquistar a adesão do professorado encontravam-se as divergências a respeito do sentido da política sindical, “dividia entre restringir-se às ‘meras necessidades ou reivindicações próprias do magistério’ ou ampliar a participação docente com sua inserção em movimentos coordenados por uma central sindical” (VIANNA, 1999, p. 38). As críticas dos professores às direções sindicais, que serviam de justificativa para o distanciamento entre as bases e o sindicato, desarticulando, em consequência disso, as ações coletivas reivindicatórias, diziam respeito, basicamente,

1) ao seu posicionamento diante da reorganização da rede estadual paulista; 2) às disputas entre as diferentes tendências; 3) à baixa capacidade de

representar os interesses da categoria e 4) à insistência em intensificar o engajamento sindical com grandes mobilizações (VIANNA, 1999, p. 147).

Contudo, corroborando as conclusões de Cardoso (2001), Vianna (1999) afirma que, a despeito da crise de ações coletivas do magistério estadual paulista da década de 1990, as entidades sindicais do professorado não deixaram de crescer nesse período. Sendo assim, o quadro geral do sindicalismo docente, sob a égide do neoliberalismo, entre as décadas de 1990 e início dos anos 2000, poderia ser descrito pela conjuntura de crise das mobilizações coletivas de massa e pela perda gradual de identidade com o sindicato, mas, ao mesmo tempo, pelo crescimento das taxas de filiação sindical em alguns segmentos, como na educação, e pela estabilidade geral dos números de trabalhadores sindicalizados.²³

Para Vianna (1999), a combinação entre o aumento da densidade sindical e a crise de engajamento docente indicava que as causas para o refluxo das mobilizações do professorado nos anos 1990 não estariam ligadas à apatia do magistério, muito menos à suposta passividade de uma categoria profissional predominantemente feminina. A procura pelo sindicato, ainda que sob padrões diferentes de engajamento, rebatia, por si só, a tese da apatia docente. Quanto à passividade feminina, Vianna (1999, p. 198) argumenta que, apesar da apatia e da submissão, de fato, marcaram a socialização das mulheres, “há também tentativas de recusa desse caráter de subordinação e de passividade”.

Esse ponto, diga-se de passagem, não deveria suscitar maiores controvérsias, uma vez que o movimento sindical do magistério (majoritariamente feminino), quando se leva em consideração o percentual de mobilizações docentes em relação ao movimento geral dos trabalhadores, assim como os números de trabalhadoras sindicalizadas em comparação com outras categorias, tem demonstrado grande capacidade de organização e força para impor suas pautas, o que por si só já deveria excluir qualquer suposição de passividade feminina.

Seja como for, na concepção de Vianna (1999), a crise de mobilização do magistério, que marcou a década de 1990, estava relacionada, essencialmente, ao declínio do modelo tradicional de engajamento sindical e à necessidade de construção de formas alternativas de mobilização a partir da constituição de novas identidades profissionais. Isto é, tratava-se de dois

²³ Sobre as taxas de filiação sindical no Brasil, assim como o peso dos professores nos movimentos reivindicatórios, consultar quadros I, II e III, nos anexos. É importante mencionar, entretanto, que a partir de 2017, notou-se uma queda acentuada na taxa de sindicalização no grupo que abrange a área da educação. Segundo a *Agência IBGE Notícias*, em 2019, a tendência de queda nas taxas de sindicalização foi mantida, como “[...] já havia sido registrada em 2018, embora com intensidade menor. A principal exceção foi na Administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais, que reduziu sua população sindicalizada em 531 mil pessoas, a maior queda anual de toda a série histórica. A taxa de sindicalização em 2019 ficou em 18,4% e o agrupamento perdeu a liderança, pela primeira vez” (EM 2019 [...] 2020).

processos combinados, de “*declínio e mutação* [que marcaram] os impasses enfrentados pelas ações coletivas do professorado” (VIANNA, 1999, p. 199, grifo no original).

No que concerne ao declínio do engajamento docente nas ações coletivas, Vianna (1999, p. 198) destaca que o desgaste sofrido pelos professores durante os grandes movimentos grevistas das décadas de 1980-90, com muitos dias de paralização, derrotas políticas, etc., somado à insatisfação da base com as direções sindicais, denotam muito mais “a incapacidade do modelo de atuação sindical de criar identidade coletiva” do que as supostas despolitização e apatia do professorado. Na avaliação da autora, a crise do modelo de engajamento sindical tem passado despercebida pelos estudos sociológicos mais recentes, o que, no caso específico do magistério paulista, permite concluir que na raiz da questão do refluxo das ações coletivas do magistério estaria o

questionamento dos padrões de militância que [afetam] professores e professoras e [revelam] o desgaste do engajamento sindical, marcado principalmente por grandes mobilizações, em detrimento da elaboração de propostas para os problemas enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar (VIANNA, 1999, p. 198-199).

Não se trata, porém, de negar o sindicato enquanto ferramenta de luta contra o desmonte da carreira docente, a degradação dos salários e a precarização das condições de trabalho nas escolas. Na verdade, como informa Vianna (1999, p. 198), apesar das críticas às direções sindicais, as professoras e os professores entrevistados na pesquisa faziam questão de reforçar em suas falas o papel determinante do sindicato enquanto instância de defesa do magistério contra os ataques perpetrados pelo governo. Nas palavras da autora:

Grande parte dos entrevistados faz questão de frisar que o sindicato é o porta-voz das necessidades da categoria para a defesa contra o aviltamento salarial e para a reivindicação de melhores condições de trabalho. Mesmo entre aqueles que apresentam vínculos frágeis, essa forma de ação é considerada importante para criar resistência em relação ao Estado. A crítica aparece quando se discute a constituição da identidade coletiva, processo no qual o engajamento sindical aparece com elemento desagregador, enquanto a escola é apontada como *locus* possível de sua construção (VIANNA, 1999, p. 198).

Nesse sentido, o refluxo das grandes mobilizações coletivas representava, tão somente, um interregno na organização política do magistério para a devida recomposição do engajamento, mas a partir de uma nova identidade coletiva. Para Vianna (1999), esse período de latência indicava, sobretudo, a mutação das formas de constituição das identidades coletivas do professorado, cujo *locus* de recomposição do engajamento estava se deslocando do sindicato para o local de trabalho, isto é, a escola. Segundo a hipótese aventada por Vianna (1999, p. 196), a ênfase no pronome “nós” durante os depoimentos dos professores entrevistados em sua

pesquisa, fundados “nos pertencimentos primários (geográficos e profissionais)”, era um forte indício de que as identidades coletivas poderiam ser recompostas, essencialmente, a partir do trabalho realizado na escola.

Além da referência ao espaço geográfico da escola, os depoimentos dos professores indicavam também o enfraquecimento do referencial de classe como elemento catalisador da dinâmica de constituição de identidades coletivas. Segundo Vianna (1999, p. 200), o destaque dado por alguns autores à consciência de classe na constituição de ações coletivas entre o professorado, em sua pesquisa, “não se [revelava] como fator predominante de recomposição da identidade coletiva da categoria”.

No entendimento de Vianna (1999, p. 200-201), era como “professores preocupados com o exercício de sua profissão e com o envolvimento com os alunos que a identidade coletiva [parecia] estar se configurando”. Esse, aliás, foi um dos aspectos mais importantes sobre a identidade profissional docente apontado por Vianna (1999, p. 200) e que parece revelar a necessidade de valorização da profissão sentido pelo magistério:

Vale ressaltar que o ‘nós’ indicado como possível pelos relatos tem como principal referência a identidade profissional – ‘nós professores-trabalhadores.’ A dimensão profissional aparece em primeiro plano nos relatos, em detrimento da dimensão de classe.

Segundo Vianna (1999), portanto, a prioridade atribuída às estratégias de valorização da profissão pelo professorado indicavam três alternativas organizativas potenciais: o recolhimento do foco das ações ao nível do cotidiano escolar, a constituição de identidades coletivas a partir do referencial exclusivo da profissão, em detrimento da condição de classe, e o local de trabalho (a escola) como espaço primordial de reconhecimento da coletividade docente e de constituição de novas identidades pessoais e profissionais. Apoiada nas ideias de Melucci (1994; 1997), a autora ressalta que, para além do declínio do modelo tradicional de engajamento – ou a quebra da hegemonia de militância sindical –, essas novas formas de ação representavam também uma mutação, isto é, o processo de “emergência de novas formas de ação coletiva, mescladas por momentos de visibilidade e latência” (VIANNA, 1999, p. 14).

Quanto à primeira alternativa, Vianna (1999) avalia que a ênfase no cotidiano escolar poderia representar, na verdade, o enfraquecimento das ações coletivas ao nível do professorado, pois o foco exclusivo no cotidiano prejudicaria o senso de coletividade docente e a identificação dos professores com o magistério enquanto categoria profissional. Isto é, ao invés de favorecer a constituição de identidades verdadeiramente coletivas, o recuo ao cotidiano escolar significaria “o isolamento da categoria em seus nichos” (VIANNA, 1999, p. 201). Em

outras palavras, a consequência imediata da redução de foco ao nível do cotidiano escolar seria a consolidação de

uma forma fechada de atuação docente que não levaria a um campo maior de conflito e não indicaria recomposição da ação coletiva em termos mais amplos; muito pelo contrário, essa tendência ressaltaria apenas a maior visibilidade das formas individualizadas de agir, observadas durante o predomínio do associativismo (VIANNA, 1999, p. 201).

A segunda alternativa organizativa é marcada pela referida estratégia de valorização da identidade profissional em detrimento do referencial de classe. Segundo Vianna (1999), como fato dado, o referencial da profissionalização tornou-se o recurso prioritário utilizado pelos professores para a recomposição de identidades coletivas em torno da luta pela reversão da lógica de desvalorização da profissão. Vistos há muito tempo como semiprofissionais (PEREIRA, 1969, 1976; TARDIF; LESSARD, 2020), os professores passam a buscar reconhecimento social pela via da profissionalização o que, muitas vezes, significa o reforço da lógica da especialização e parcelamento do trabalho escolar.

De forma complementar, Vianna (1999, p. 201) infere que, longe de aumentar a consciência de classe dos professores, “o reconhecimento enquanto trabalhadores pouco tem aglutinado a categoria para além das manifestações de defesa das condições salariais”. Na verdade, segundo a avaliação da autora, a degradação do trabalho a partir do neoliberalismo, no caso do magistério,

significou embrutecimento da categoria, o que não tem contribuído para o desenvolvimento da consciência de classe, mas conduzido à perda da autoestima, assumida com conotação extremamente negativa, o que prejudica a capacidade de reconhecimento do professor enquanto ator coletivo (VIANNA, 1999, p. 201).

Contudo, Vianna (1999, p. 201) avalia também que:

Essa condição atual do professorado não impede *a priori* que a dimensão de classe possa criar, em momento posterior, um campo de confronto no qual a identidade de classe seja fator de reconhecimento e impulsione a ação coletiva docente. Também não impede que ela possa se expressar de forma diversa das mobilizações coletivas que marcam a atuação [sindical] no período estudado.

Com efeito, desde a vitória do liberalismo ocidental, entre os anos 1980-90, o movimento social dos trabalhadores tem sido tragado pela ascensão da pior combinação possível entre individualismo e corporativismo. Expressões desse momento, como visto acima, não são resultados apenas do desgaste causado por longas greves, a ausência de diálogo com a população, divergências políticas entre as entidades sindicais ou a distância entre as direções

operárias e suas bases, como supõe Vianna (1999) – ainda que estes sejam fatores relevantes no cenário de desmobilização dos anos 1990 –, mas não se deve desprezar o processo de degeneração ética do ideário do movimento operário, cuja maior expressão no campo sindical talvez seja o sindicalismo de resultados. De fato, é preciso reconhecer que o corporativismo individualista que tem balizado o movimento operário organizado representa apenas a

defesa exclusiva dos próprios interesses profissionais por parte de uma categoria funcional contra o bem-estar comum do resto da sociedade. O espírito de corpo ou de grupo predomina no ‘sindicalismo de resultados’, quando o único resultado almejado é a mobilidade social do indivíduo (SINDICALISMO [...], 2014).

Finalmente, a terceira alternativa organizativa vislumbrada por Vianna (1999, p. 201), e a mais enfatizada pelos professores de sua pesquisa, dizia respeito, fundamentalmente, “ao trabalho realizado na escola como fator de recomposição da solidariedade e do reconhecimento coletivo, capaz de aglutinar militantes e não militantes em termos de problemas e dos projetos relativos ao cotidiano escolar”. Para a autora, local de trabalho como catalizador de interesses comuns, criador de solidariedades e conformador de identidades coletivas, indicava a escola como *locus* privilegiado para a recomposição das mobilizações coletivas em patamares superiores de organização, não significando, portanto, “um mero retorno às formas de participação marcadas pelo associativismo” (VIANNA, 1999, p. 201).

No limite, para a autora, os depoimentos dos professores ilustravam a

importância atribuída à ação coletiva estruturada com base no trabalho realizado na escola, como *locus* da possível recomposição da identidade coletiva da categoria. A importância do cotidiano escolar, evidenciada nos relatos, pode então indicar sinais de recomposição do agir e da identidade coletiva (VIANNA, 1999, p. 200).

Assim como Vianna (1999), Tardif e Lessard (2020) criticaram o recuo de foco dos docentes para o cotidiano escolar, mais precisamente o isolamento dos professores na célula-sala de aula. Segundo Tardif e Lessard (2020, p. 278), frente ao processo de burocratização das instituições sociais e de complexificação das relações de trabalho na escola, os professores estabeleceram o espaço da sala de aula como local seguro para o exercício da profissão, onde poderiam rejeitar “controles externos e de grupos situados a uma grande distância social do trabalho”.

O entrincheiramento na sala de aula equivale à tática utilizada pelos professores para preservar o *status* profissional e manter o máximo de controle possível sobre o processo de trabalho. Conforme visto anteriormente, o processo de burocratização da instituição escolar correu motivado pela necessidade estatal de controlar a expansão da rede de escolas e o trabalho

dos professores. Nesse aspecto, Tardif e Lessard (2020, p. 62) têm razão quando afirmam que, em todos os “domínios onde intervém, o Estado substitui as tradições espontâneas e os mecanismos sociais cegos por um planejamento explícito da educação”. Contudo, também é verdade que a burocratização ocorreu (e ocorre) em meio a tensões, resistências e negociações que, ao fim e ao cabo, dão a forma real (ou total) da instituição escolar.

Segundo Tardif e Lessard (2020, p. 63),

na medida em que a educação toma a forma de escolarização planejada pelo Estado, a docência se torna autônoma e adquire traços de uma ocupação estável, beneficiada, pouco a pouco, pela proteção de seu espaço de exercício profissional e de seu recrutamento. O grupo docente se recolhe nas salas de aula, que se tornam células do sistema escolar, garantindo-lhes assim um posto de trabalho em boa medida subtraído ao controle direto vindo do exterior.

Para Tardif e Lessard (2020, p. 63), à medida que o controle burocrático – em certa medida necessário e até desejável, na opinião dos autores – se estabelecia na escola, os professores buscavam preservar a autonomia do ofício se refugiando nas salas de aula, transformando-as em verdadeiras trincheiras. Mas o recurso ao isolamento seria um dispositivo ambíguo, pois, se, por um lado, garantia a autonomia do professor, por outro, limitava a “ação profissional a um território organizacional sem um verdadeiro impacto político e simbólico sobre a organização como um todo” (TARDIF; LESSARD, 2020, p. 279). O isolamento reforçava o individualismo que, por sua vez, definia tanto a identidade do trabalhador quanto o *status* da profissão. Para os autores, é provável que o individualismo docente seja uma estratégia para se adaptar às pressões e cobranças do ambiente, evitando enfrentar o sistema educacional, mas essa característica acaba determinando a identidade da profissão. Tardif e Lessard (2020, p. 283-284), concluem que

Os professores, embora critiquem o sistema, estão, sobretudo, na defensiva e preferem trancafiar-se na classe ao invés de travar uma luta aberta propondo soluções novas aos problemas desta escola onde eles ocupam, contudo, a posição estrategicamente mais importante.

Para Pereira (1969; 1976), o isolamento dos professores estava ligado ao embate entre as forças burocráticas racionais-legais do sistema de ensino (inevitáveis e em marcha) e as forças tradicionais do tipo estamental-patrimonialista que persistiam na cultura dos usuários da escola e do magistério (em colapso), tornando as relações disfuncionais. A disfuncionalidade ocorria porque os professores resistiam às obrigações burocrático-regimentais, insatisfeitos com o não atendimento de suas aspirações instrumentais, e, ao mesmo tempo, não abdicavam das deferências estamentais. Os usuários, por sua vez, avançavam na consciência de que eram

portadores de direitos e passavam a exigí-los junto à escola. A resistência docente à plena burocratização estava relacionada também à acomodação entre os papéis sociais domésticos e profissionais que a jornada parcial de trabalho lhes permitia, sobretudo porque atendia aos interesses e necessidades de uma categoria majoritariamente feminina (PEREIRA, 1969).

Patto (1992; 1996), por outro lado, entende que o isolamento docente seria produzido e alimentado pela própria estrutura gerencial-burocrática do ensino, seletiva e excludente, favorecedora de relações instrumentalizadas, deixando pouco espaço para relações do tipo humano-genéricas; para a autora, o sistema é essencialmente perverso. O caráter burocrático do sistema de ensino impediria a construção de vínculos, favorecendo o individualismo e a concorrência entre escolas e docentes, levando as pessoas a sobrepor interesses particulares à coletividade. Ademais, o distanciamento docente seria produto do preconceito estrutural que perpassa a sociedade mais ampla e que contamina todo o sistema escolar, da formulação das políticas públicas às relações entre professores e alunos em sala de aula, contaminando inclusive a produção científica, comprometendo a formação dos professores. Na concepção de Patto (1996, p. 343), as condições sociais de produção e reprodução da existência, fundamentadas

em relações hierárquicas de poder, [na] segmentação e [na] burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Mas o isolamento dos professores não ocorre no vazio, afinal, historicamente, a escola se constituiu como uma instituição separada de outros espaços e tempos da sociedade, buscando atender a diversos interesses que, muitas vezes, não coadunavam com as verdadeiras necessidades do processo de trabalho educativo, isto é, estavam em desacordo com suas especificidades. Como lembram Tardif e Lessard (2020, p. 57-58), a organização escolar repousa, desde o fim do século XVII,

sobre um certo número de dispositivos institucionais ao mesmo tempo espaciais e temporais que delimitam e estruturam um espaço social autônomo, fechado e separado do ambiente comunitário e dentro do qual as crianças são submetidas a um longo processo de aprendizagem (socialização e instrução) estendido em vários anos. A escola nasce, portanto, como organização, no momento em que os estabelecimentos escolares mantêm as crianças no interior de seus muros e cercas, para submetê-las a um tratamento particular, coletivo e comum, de longa duração, que não tem equivalente no contexto da comunidade.

Como se pode notar, são diversos os fatores que contribuem para o isolamento da escola e dos professores. Conforme mencionado anteriormente, a hegemonia da forma escolar foi construída a partir das ideias de modernidade urbano-industrial e de superioridade cultural e moral da escola em relação a outras instâncias de socialização, em especial as famílias e comunidades. Do ponto de vista do magistério, a tradição associativista, a aproximação com o sindicalismo operário – sob a égide do sindicalismo de resultados –, entre outros fatores, contribuíram para a constituição da identidade profissional corporativa. Essa identidade, por sua vez, impactou profundamente a forma como os professores resistiam ao processo de burocratização e como buscavam organizar o trabalho na escola, marcando também a própria institucionalidade da escola. Mais recentemente, a hegemonia neoliberal fez recrudescer a razão mercantil na escola pública (PARO, 2018b), afastando ainda mais os professores das famílias e comunidades.

De modo geral, o que tem se mostrado invariável no desenvolvimento da escolarização é a desconsideração da natureza específica do trabalho pedagógico, ou seja, os formuladores de políticas públicas em educação e o próprio magistério não têm levado em consideração a singularidade da ação educativa. Esta costuma ser igualada a qualquer outro tipo de serviço ou mercadoria disposta no mercado, cujo processo de produção coincidiria com o processo produtivo material levado a cabo na indústria, passível, portanto, de controles externos e pormenorização das atividades. Essa concepção, caracterizada por Paro (2018b) como razão mercantil e amadorismo pedagógico, tem orientado as ações dos agentes educacionais gerando graves consequências à produtividade da escola.

A primeira distinção a ser feita nesse aspecto diz respeito à questão do *interesse do trabalhador* pelo processo e pelo produto do trabalho. Na produção material capitalista, o trabalhador não precisa ter interesse direto pelo *processo* e nem pelo *produto* de seu trabalho, afinal, o que lhe interessa é apenas o salário ao final do mês (PARO, 2018b; 2022). Assim, o processo e o produto do trabalho representam para o trabalhador apenas meios para se alcançar um outro fim, alheio ao próprio processo de trabalho em si. O objetivo real implicado na tarefa é o salário conquistado ao final da atividade, com o qual o trabalhador poderá garantir sua subsistência e realizar outros desejos. Nessa forma social específica de produção, o modo capitalista, o trabalho produtor de valores úteis ao trabalhador assume a forma de trabalho abstrato – ou o dispêndio da mercadoria força de trabalho em troca do salário – que, por sua vez, pode ser considerado um trabalho forçado. Segundo Paro (2018b, p. 76, grifo no original), no contexto de trabalho forçado,

O trabalhador [...] não precisa ter nenhum interesse direto no tipo de trabalho que exerce, nem no produto daí decorrente, porque o motivo que o leva a vender sua força de trabalho e submeter-se ao capital é o salário que garante sua sobrevivência. Em outras palavras, o trabalho na produção capitalista tem todas as características de um *trabalho forçado*.

De fato, na sociedade capitalista,

a imensa maioria da população, que não tem acesso aos meios de produção, ou seja, às condições objetivas de vida, *não é livre* para escolher a forma de produzir a própria vida, pois é forçada (por falta de outra escolha legitimada por leis) a vender sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, ou seja, ao capitalista (PARO, 2018b, p. 77, grifo no original).

Na produção material capitalista, portanto, o trabalhador se submete ao trabalho forçado porque é a única maneira à sua disposição para sobreviver, não lhe interessando, ademais, nem a forma de produzir nem o destino do produto de seu trabalho, uma vez que este não lhe pertence mais; pertence ao dono do capital investido no processo produtivo. Segundo Paro (2018b, p. 101-102), na forma social capitalista de produção material o

interesse e a responsabilidade pelos destinos da mercadoria são do capital, nada precisando (ou podendo) fazer o trabalhador. Sua ‘indiferença’ pelo bem ou serviço que produz é tal que, em favor de seu interesse específico por melhor salário, ele pode utilizar (e, em geral, utiliza) sua produtividade como moeda de troca na luta contra o empregador de sua força de trabalho, produzindo mais e melhor, dependendo do salário que lhe é proporcionado.

Com efeito, sob o capitalismo, não existe identificação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Como afirma Paro (2018b, p. 79, grifo no original), na produção capitalista, “*não há nenhum compromisso social ou afetivo com a mercadoria resultante da produção*”, cujo resultado torna-se estranho ao próprio trabalhador que a produziu. Assim, o mesmo trabalho produtor de valores de uso (trabalho concreto), úteis, portanto, ao trabalhador, na forma social capitalista, converte-se em trabalho produtor de valor (trabalho abstrato), por meio da venda da força de trabalho do trabalhador aos donos dos meios de produção em troca de um salário, cuja mercadoria produzida também não tem outra função que não seja ser vendida por um valor maior do que aquele que foi investido em seu fabrico, ou seja, o lucro.

A segunda distinção que deve ser feita diz respeito à natureza do objeto de trabalho sobre o qual o trabalhador exerce sua atividade. Na produção material, o objeto de trabalho é, de fato, um mero objeto. Este, durante o processo de trabalho, oferece resistência ao trabalhador, mas essa resistência é passiva, pois, ao final do processo, o objeto acaba assumindo a forma inicialmente determinada exclusivamente pelo trabalhador. Assim, a relação que se estabelece entre o trabalhador e seu objeto de trabalho é uma relação sujeito-objeto, na qual não

há confronto de interesses e vontades, a não ser a imposição pura e simples da vontade do trabalhador sobre o objeto.

No processo de trabalho pedagógico as coisas funcionam de forma distinta, pois o professor, enquanto trabalhador, não pode estabelecer uma relação de indiferença ou de pura e simples imposição de sua vontade sobre seu objeto de trabalho. Caso o faça, afirma Paro (2018b, p. 102), corre o risco de ver “sua produtividade ficar seriamente comprometida”. O trabalho do professor, de fato, “não discrepa apenas do trabalho capitalista, mas, de modo geral, de todo trabalho que permite a seu executor uma relação de exterioridade com o objeto de trabalho” (PARO, 2018b, p. 102). Como bem percebe Paro (2018b, p. 73), no processo de trabalho pedagógico, “além da própria cultura – que é processada e se incorpora na personalidade do educando –, o objeto de trabalho por excelência é o educando, pois é este quem se transforma (em sua personalidade viva) para dar origem ao produto”.

Sendo assim, o que garante a especificidade do trabalho do professor é a natureza singular de seu objeto de trabalho. Ora, o objeto de trabalho do professor é, com efeito, o aluno que, para além de consumidor do serviço educacional, é também “o verdadeiro objeto ‘sobre o qual’ se processa o trabalho pedagógico e que se ‘transforma’ nesse processo [...]” (PARO, 1997, p. 32). Conforme mencionado acima, na produção material o trabalhador exerce sua atividade sobre um mero objeto, que resiste à sua ação de forma passiva, mas que, ao final da atividade, assume a forma inicialmente determinada *exclusivamente* pelo trabalhador. Mas, seguindo na definição de Paro (1997, p. 32, grifo no original), é preciso aprofundar na análise e considerar que o objeto de trabalho da educação, o educando, é radicalmente diferente do objeto de trabalho da produção material:

Enquanto no processo de produção material o objeto de trabalho opõe resistência a sua transformação de forma meramente passiva, a resposta do educando nesse processo se dá de acordo com sua especificidade humana, que é ao mesmo tempo natural e transcendência do natural. É, pois, uma participação *ativa*, enquanto ser histórico.

Como ser histórico, portador de vontade, capaz de intervir na realidade, o educando, além de objeto de trabalho do professor, é também *sujeito* do processo de trabalho pedagógico, junto com o professor. Como bem percebe Paro (1997, p. 32), no processo de produção pedagógica, a participação do educando “se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho mas também na de sujeito, portanto de ‘produtor’ (ou coprodutor) em tal atividade”. Nessa perspectiva, o papel desempenhado pelo educando no processo de trabalho pedagógico não se resume à sua proatividade ou à interatividade que possa estabelecer com o professor, mas, como explica Paro (2018b, p. 87-88, grifo no original), sua condição de sujeito

exige que seja levado em consideração compreendê-lo não “apenas [como] ator ou agente, mas essencialmente [como] *autor*, senhor de *vontade*, que transforma o mundo, guiado por seus sonhos, seus interesses, sua vontade autônoma”.

São essas características únicas que conferem ao processo de trabalho pedagógico sua especificidade, diferenciando-o de todos os demais tipos de trabalho na sociedade. As implicações dessa concepção para o trabalho pedagógico são evidentes, pois o professor, que no senso comum nada mais é que um simples organizador de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, passa a assumir uma função muito mais complexa, que envolve um componente essencialmente técnico-político em sua atividade.

Conforme observa Paro (2018b, p. 102),

O fato de que o aluno só aprende se quiser [condição de sujeito] e de que, portanto, o professor precisa levá-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho, não podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário.

Como se pode notar, é a singularidade do objeto de trabalho do professor que determina todas as demais características do processo de trabalho pedagógico. É essa mesma especificidade de seu objeto de trabalho, por exemplo, que inviabiliza a perda de autonomia do professor sobre o processo de trabalho pedagógico e sua subordinação real ao capital. Na produção material existe, de fato, a possibilidade de subordinação real do trabalho ao capital, quando o trabalhador é desqualificado e seu saber expropriado, tornando-se um mero apêndice do processo de trabalho. Conforme explica Paro (1997, p. 34), na produção material, a subordinação do trabalhador ao capital, na condição de objeto do processo de trabalho, “não é apenas ‘formal’, mas real, já que o capital (a máquina, etc.: o instrumento de trabalho) é que estabelece seu ritmo e seus atos”.

No caso específico do trabalho pedagógico, no entanto, isso se torna inviável, pois a tentativa de subordiná-lo realmente ao capital acarreta, inevitavelmente, a “descaracterização do próprio processo pedagógico enquanto relação social” (PARO, 1997, p. 34). Segundo Paro (2018b, p. 128):

Assim, a divisão pormenorizada do trabalho, a subordinação real e o controle heterônomo do trabalho alheio, na produção capitalista, degradam o trabalhador, mas favorecem a consecução do objetivo; na produção pedagógica, a degradação do trabalhador impede essa consecução, prejudicando não apenas o professor, mas também o aluno, frustrando, assim, o trabalho da escola.

Essa seria, portanto, a terceira distinção a ser feita sobre a singularidade do processo de trabalho pedagógico: a impossibilidade da subordinação real do trabalho do professor ao controle heterônomo e à pormenorização de suas atividades. Na produção material, a divisão técnica do trabalho, a separação entre concepção e execução e a parcelização de tarefas, só é possível porque o *saber fazer* do trabalhador, suas técnicas e métodos historicamente incorporados, é apropriado pelo capital. Esse saber fazer do trabalhador, por sua vez, só pode ser apropriado pelo capital por não haver a necessidade de ele “estar presente no processo de produção, já que o trabalho humano tem a peculiaridade de poder ser concebido num momento e executado em outro, ser concebido por uns e executado por outros” (PARO, 1997, p. 34).

Paro (1997, p. 35, grifo no original) lembra que esse saber fazer, passível de ser apropriado pelo capital, também está presente no processo de trabalho pedagógico, mas há outro tipo de saber envolvido no processo pedagógico e que não se separa do momento da produção: trata-se “do saber enquanto saber ‘*que se passa*’, ou seja, do saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando”. Conforme o raciocínio de Paro (1997, p. 35, grifo no original),

Este saber possui características de ‘objeto de trabalho’, já que é incorporado no produto e não pode, por isso, deixar de estar presente no ato da produção. Portanto, pensada a educação enquanto relação *social* (ou seja, entre pessoas) em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido, é impensável a expropriação do educador-trabalhador desse saber. Parece-me que é esta característica do saber ‘que se passa’ no trabalho pedagógico que opõe resistência à generalização do modo de produzir especificamente capitalista na escola, ou seja, que dificulta a radical ‘parcelarização’ do trabalho docente com a consequente apropriação radical do saber do educador e a subordinação *real* do trabalho ao capital.

Essas especificidades, que tornam o trabalho do professor de fato especial, não são percebidas pelo magistério e muito menos pelos elaboradores das políticas públicas em educação. Assim, os professores continuam resistindo à burocratização do trabalho escolar por meio do isolamento e do uso de táticas utilizadas pelos trabalhadores do setor produtivo, desconsiderando a necessidade de potencializar suas reivindicações a partir do envolvimento da população usuária da escola pública na luta por melhores condições de trabalho e salário no campo educacional. Paro (1997, p. 36) avalia, corretamente, que “a luta dos professores não pode ser levada com sucesso de maneira desvinculada da luta da população por melhores escolas”. Nesse sentido, torna-se relevante a investigação sobre a natureza da resistência docente à participação popular na escola, a fim de se encontrar caminhos que façam coincidir os interesses imediatos do magistério e das comunidades.

2 CAPÍTULO 2: A RESISTÊNCIA DOCENTE À PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

2.1 A constatação de um desencontro: estudos sobre a relação escola-família

O fenômeno da aproximação entre a população usuária dos serviços educacionais e a escola pública, ou das relações entre escola-família-comunidade, tem sido estudado com o propósito de compreender os fatores essenciais que determinam a iniciativa dos pais em se envolverem com a escolarização de seus filhos, os resultados acadêmicos desse envolvimento e a forma como a escola tem lidado com a tentativa de aproximação das famílias. Segundo Nogueira (2005), esse debate tem sido estimulado pelo surgimento de novas dinâmicas sociais, envolvendo as transformações ocorridas na família, na instituição escolar, nos métodos pedagógicos e, conseqüentemente, na própria Sociologia da Educação enquanto campo de estudo.

No que tange à conformação da família, é preciso levar em consideração, por exemplo, as profundas transformações ocorridas nas últimas décadas como a diminuição no número de matrimônios, as novas formas de união entre casais e arranjos familiares, o aumento da idade para casamentos e procriação, o aumento das taxas de divórcios, a queda na taxa de natalidade, a entrada da mulher no mercado de trabalho, as novas técnicas de contracepção, etc. (NOGUEIRA, 2005). Todas essas variáveis certamente modificaram a conformação dos papéis sociais desempenhados pela família, tendo seu caráter instrumental de reprodução social enfraquecido em favor do fortalecimento de funções afetivas.

Nogueira (2005, p. 570) ressalta que a procriação enquanto finalidade da instituição familiar tornou-se, na contemporaneidade, “uma decisão do casal, que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento da procriação”. Dessa forma, limitar a prole torna-se uma estratégia familiar “de investir o máximo em cada filho para poder oferecer a ele as melhores oportunidades possíveis” (NOGUEIRA, 2005, p. 570). Com efeito, desde o século XVIII, como demonstrou Ariès (2018, p. 195), a instituição familiar vinha se organizando em torno da figura da criança, que também teve seu papel social transformado, passando a ocupar um lugar de destaque no seio da família, tomando “uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos”.

Nogueira (2005, p. 571), destaca que:

A conjugação de todos esses fatores acarretará uma reconfiguração do lugar do filho, que terá por consequência um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da família. As funções de socialização, que anteriormente

se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso (vizinhança, grupo de pares, parentela extensa), ganham peso no interior da esfera doméstica, que se torna palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes).

Ariès (2018) lembra, ainda, que a ampliação da percepção social da idade das crianças e do sentimento pela infância foram decisivos para a transformação das instituições de ensino. Desde os primeiros colégios asilos do século XIII, para estudante pobres, até a ampliação dos recrutamentos de alunos leigos, nobres e burgueses, entre os séculos XV e XVI, progressivamente, o colégio se transformou numa “instituição essencial da sociedade [...] (ARIÈS, 2018, p. 111). A *paideia* helenística dos antigos, que havia sido esquecida pela civilização medieval, seria recuperada na modernidade, cuja preocupação com a educação das crianças e dos jovens foi o acontecimento mais importante do período (ARIÈS, 2018).

Como afirma Ariès (2018, p. 195),

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que gozava entre os adultos. Inflingiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII. É fácil compreender que essa invasão das sensibilidades pela infância tenha resultado nos fenômenos hoje mais bem conhecidos do malthusianismo ou do controle da natalidade. Este último surgiu no século XVIII, no momento em que a família acabava de se organizar em tono da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada.

A partir do século XX, em especial após o final da Segunda Guerra Mundial, a emergência do Estado de Bem-Estar Social e a expansão sem precedentes dos sistemas nacionais de ensino nos países centrais do capitalismo consolidaram a escola de massas e o acesso à escolarização tendeu à universalização. Além disso, a universalização do acesso ao ensino renovou o debate público a respeito dos métodos de ensino, como havia ocorrido no início do século, quando surgiu o escolanovismo. Suscitavam-se, assim, questões pertinentes ao sucesso escolar dos alunos, em especial das crianças pobres, estreitando o aparente vínculo entre os sistemas educacionais, a estratificação e a mobilidade sociais.

Nogueira (2005) destaca que o desenvolvimento da legislação e a extensão da escolaridade obrigatória, além da complexificação e diversificação dos sistemas de ensino, dos currículos e dos métodos pedagógicos, fizeram com que as instituições de ensino exercessem forte influência sobre o cotidiano e a organização da família. Para Nogueira (2005, p. 572), a

família tornou-se “responsável pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade”. Em outras palavras, com a impossibilidade concreta da “transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola” (NOGUEIRA, 2005, p. 572). Assim, como anota Zago (2012, p. 138), as transformações ocorridas nos sistemas de ensino “não reduziram as funções educativas da família [que, ao contrário,] se ampliaram e se complexificaram [...]”.

Além disso, as novas propostas pedagógicas, preocupadas com a natureza do desenvolvimento infantil, passaram a considerar a necessidade de “continuidade entre os processos educativos familiares e escolares, com a escola concebendo seu trabalho em ligação com as vivências trazidas de casa pela criança” (NOGUEIRA, 1998, p. 100). No entanto, além de conceber a família de forma subordinada (FARIA FILHO, 2000), as expectativas da escola permaneceram “impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos” (CARVALHO, 2002, p. 15).

E mais:

a escola estendeu também sua área de atuação a domínios antes reservados à socialização familiar (exemplos: educação afetivo-sexual, anti-drogas), provocando o que já vem sendo designado pelos sociólogos de uma redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias (NOGUEIRA, 1998, p. 100).

Os impactos dessas transformações também foram sentidos pela Sociologia da Educação, cujas abordagens macrossociológicas das décadas de 1950-1960 passaram a ser confrontadas, em especial a partir dos anos 1980, por enfoques teóricos microssociais, que valorizavam os processos finos, domésticos e cotidianos das práticas concretas dos atores sociais (NOGUEIRA, 1998). Nogueira (1998, p. 92) avalia que, na verdade, os estudos sobre a relação das famílias com a instituição escolar não são propriamente uma novidade para a Sociologia da Educação, “seu tratamento é que irá variar no tempo [...]”.

Seja como for, foi a partir do final da Segunda Guerra Mundial, com os primeiros trabalhos de pesquisa empírica centrados nas características morfológicas das famílias que a temática das relações entre escola e família adquire *status* de matéria com maior interesse científico. De acordo com Nogueira (1998, p. 92),

Esses estudos pioneiros predominaram na década de 1950 até o início dos anos [19]60, tornando-se conhecidos, hoje em dia, pela corrente do ‘empirismo metodológico’ (Aritmética Política inglesa, Demografia Escolar francesa). Seus interesses centravam-se na relação educação/classe social, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, vendo no meio sócio-familiar um poderoso fator das disparidades escolares.

Os resultados desses grandes levantamentos nacionais, como o Relatório Coleman, nos Estados Unidos, ou os levantamentos ingleses e franceses, indicavam que a origem familiar, especialmente em sua dimensão sociocultural, era “um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos” (NOGUEIRA, 2005, p. 564). Esses levantamentos buscavam, por meio da descrição da população escolar, mensurar fluxo e rendimento escolares a fim de explicar as origens das desigualdades educacionais e seus vínculos com as desigualdades socioeconômicas (NOGUEIRA, 2005). De modo geral, essas pesquisas eram essencialmente quantitativas e de caráter macroscópico, prestando pouca ou nenhuma atenção aos processos sociais mais delicados da realidade vivida por alunos, professores e escolas, e que poderiam interferir nas desigualdades educacionais.

De acordo com Nogueira (1998, p. 92), com a família dissolvida na categoria socioeconômica, isto é, na situação de classe social, era possível conhecer os efeitos do *background* familiar sobre o desempenho escolar, “mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, permaneciam na penumbra”. Assim, do ponto de vista desses grandes levantamentos empíricos, a herança cultural familiar era, de fato, “a chave da explicação para a reprodução social” (RODRIGUES; MUANIS, 2020, p. 74).

Nogueira (1998, p. 92) avalia que mesmo as correntes estruturalistas e individualistas dos anos 1960-70 não conseguiram superar a ideia da família como simples correia de transmissão das estruturas sociais, em que a herança cultural ou “as aspirações escolares em conformidade com sua condição de classe [determinavam] as trajetórias e as condutas escolares da prole”.

No entanto, a partir da década de 1980, teve início um grande movimento de reorientação metodológica na Sociologia da Educação, em que o foco das análises macroestruturais foi gradualmente sendo deslocado para análises mais refinadas, focadas nas práticas familiares e pedagógicas do cotidiano (NOGUEIRA, 1998). Conforme o entendimento de Nogueira (1998, p. 94), diante de tal mudança metodológica,

novos enfoques e objetos vêm emergindo (o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo), em boa dose sob a influência do instrumental antropológico (estudos etnográficos, observação participante) mas também histórico (histórias de vida, biografias escolares). É nesse quadro que tem origem um novo campo na Sociologia da Educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica ‘sociologia da escolarização’ – que fizera das desigualdades de oportunidades, uma evidência –, tentando construir uma sociologia da escolaridade.

Para Nogueira (1998, p. 95), a Sociologia da Educação não esteve imune às transformações experimentadas pelas Ciências Sociais a partir das décadas de 1970-1980, isto é, à crítica ao determinismo estruturalista que desconsiderava “a autonomia relativa dos sujeitos em suas ações, representações, valores e a conceber a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos atores sociais”. Além disso, Nogueira (1998) ressalta que tanto as novas formas de tratamento metodológico dispensados ao estudo da família quanto a descompartimentação disciplinar provocada pela aproximação entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Família favoreceram a diversificação e o enriquecimento das análises sociológicas sobre as relações entre família e escola.

Em resumo, como afirma Nogueira (1998, p. 94), as décadas de 1980-90, “têm testemunhado um grande processo de reorientação da Sociologia da Educação”, ou como bem definiu Van-Zanten (1988), uma transição da sociologia das desigualdades educacionais fundamentadas no determinismo sociocultural para a sociologia das estratégias individuais das famílias diante das escolas.

No Brasil, a maior parte dos estudos sobre as relações entre escola, família e comunidade está concentrada nos institutos de Psicologia da Educação, mas, crescentemente, conforme ressaltam Nogueira, Romanelli e Zago (2003), vêm despertando o interesse dos pesquisadores da Sociologia da Educação. Como indicado anteriormente, também no caso brasileiro, os estudos sobre as relações entre família e escola foram estimulados pelo desenvolvimento da pesquisa na área da Sociologia da Família, e esta, por sua vez, só começou “adquirir legitimidade científica a partir da década de 1970” (ROMANELLI, 2013, p. 31). Na concepção de Romanelli (2013, p. 32), “o arejamento dos estudos sobre família certamente contribuiu para fornecer subsídios empíricos e teóricos para a análise das relações entre a instância doméstica e a escolar” (ROMANELLI, 2013, p. 32).

O autor lembra, ainda, que a difusão da sociologia francesa entre os pesquisadores brasileiros, especialmente a obra de Bourdieu, representou um influxo decisivo para estudos das relações família-escola na Sociologia da Educação. Após um levantamento minucioso da produção acadêmica em periódicos nacionais, em cinco bases de dados, entre 1997 e 2011, Romanelli (2013) concluiu que os artigos sobre as relações família-escola, na área da Sociologia da Educação, começaram a vir a público somente no final dos anos 1990. No entendimento do autor, isso decorreu, provavelmente, do fato de que a produção de artigos dessa época “era fruto de dissertações e teses iniciadas anteriormente e que a reflexão sobre família e escola já estava sendo gestada no universo acadêmico” (ROMANELLI, 2013, p. 33).

Nesse cenário, merece destaque o simpósio “Família e educação: uma questão em aberto”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1989, que representou um marco importante no ambiente acadêmico nacional, no sentido de se

estabelecer um diálogo interdisciplinar com a antropologia, psicologia, psicanálise e história [buscando] analisar mais adequadamente a atuação da família no processo de escolarização [abrindo] caminho para novas formas de reflexão (ROMANELLI, 2013, p. 32).

Zago (2012, p. 132), em um texto apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1994, avaliava que, à época, “o tema da relação escola-família no Brasil se configurava como um objeto de estudo em construção, com produção científica ainda limitada e dispersa”. Posteriormente, em 2008, no I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, realizado em Belo Horizonte, a autora assinalava a importância que a temática das relações família-escola vinha ganhando no bojo da literatura dedicada aos problemas educacionais, assim como entre os sociólogos da educação:

[essas] relações começaram a ganhar maior importância em épocas mais recentes, sobretudo a partir de 1980, com a abertura política, a renovação teórico-metodológica na sociologia e a revalorização dos estudos microssociais, e, no caso brasileiro, é preciso considerar também a expansão dos cursos de pós-graduação (ZAGO, 2012, p. 134).

Com efeito, se na publicação do primeiro volume de *Escola & Família: trajetórias de escolarização em camadas populares* Nogueira, Romanelli e Zago (2003, p. 9) consideravam a produção acadêmica nacional sobre as relações família e escola, no campo da Sociologia da Educação, incipiente – no “Brasil, ainda não logramos desenvolver uma tradição de estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos” –, no segundo volume, publicado em 2013, dez anos depois, *Família & Escola: novas perspectivas de análise*, os autores eram obrigados a reconhecer que as transformações da sociedade brasileira proporcionaram avanços consideráveis nesse campo de estudo.

Nas palavras dos autores:

Se, na introdução do livro anterior, podíamos afirmar que não havia, no Brasil, uma tradição de estudos voltados para analisar as relações das famílias com os processos de escolarização dos filhos, no presente a situação é positivamente outra. No decurso de uma década e tanto, espaço temporal entre o primeiro livro e este volume, a vida política e econômica do país, a dimensão institucional dos estabelecimentos de ensino, as políticas e práticas educativas, a organização e composição das famílias passaram por transformações intensas e sucessivas que alimentaram mutuamente as relações entre as duas instituições socializadoras repercutindo sobre o processo de escolarização. Simultaneamente, no plano teórico, as abordagens da sociologia da educação na análise dessas relações ganharam novos aportes que subsidiaram pesquisas

dedicadas a questões emergentes, enriquecendo em muito esse campo de estudo (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013, p. 11).

É importante notar, entretanto, como ressalta Faria Filho (2000), que, no Brasil, a relação família-escola, mesmo sem o devido tratamento científico, era objeto da preocupação de sociólogos e educadores desde a década de 1920. A partir da análise do discurso pedagógico contido no periódico mineiro *Revista do Ensino*, entre as décadas de 1920-30, Faria Filho (2000) constatou que os reformadores do ensino em Minas Gerais tinham plena consciência da importância da participação da família na escolarização das crianças, mas, presos à ideia de modernidade urbana e industrial, concebiam a participação em termos de subordinação da família à superioridade institucional da escola.

Além disso, segundo Faria Filho (2000, p. 46), para os autores dos artigos veiculados pela *Revista do Ensino*, “a relação entre escola e família [estava], sempre, relacionada a mudanças sociais em curso, à vida na cidade e à necessidade do concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro”. Dito de outra forma:

A ação da família é, no entanto, uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos. A esse respeito, o grande problema, detectado nas páginas da revista, é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados (FARIA FILHO, 2000, p. 46).

No período subsequente, compreendido entre as décadas de 1940-60, no bojo do discurso renovador do ensino no Brasil, expresso na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, observa-se o lento deslocamento da temática das relações escola-família de um enfoque histórico-sociológico para concepções psicologistas, conforme constatado por Cunha (1996) e citado por Faria Filho (2000). Van-Zanten (1988), lembra, ainda, que apesar de sempre terem existido, as relações entre família e escola, a partir dos anos 1960, adquiriram importância renovada com o surgimento de práticas de interação individualizada entre pais e professores. A década de 1960 foi marcada também pela emergência do movimento em favor da educação popular, que, se na Primeira República confundia-se com o conceito de extensão da instrução pública elementar, nos anos 1960 assumia o sentido de “preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” (SAVIANI, 2007, p. 315).

Os anos 1970 foram marcados pela prevalência da concepção produtivista de escola e pela pedagogia tecnicista, paradigmas adotados pelo discurso político-pedagógico oficial do governo militar, cujo objetivo era “planejar a educação de modo que a dotasse de uma

organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2007, p. 380). Arrogando neutralidade científica, o regime militar enfatizou duas tendências básicas: por um lado, reforçou a figura do especialista em educação e a natureza gerencial-fiscalizadora da gestão escolar e, por outro lado, buscou retirar da família e das demais instituições da sociedade civil a responsabilidade pela educação moral do cidadão.

Em relação à primeira tendência, a atribuição de papéis secundários aos professores e alunos no processo de trabalho pedagógico, centralizando as decisões nas mãos dos técnicos, evidenciava a intenção de transpor para a escola a lógica gerencial da indústria, por meio do controle sobre o processo de trabalho e da separação entre concepção e execução das tarefas (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010). Para Clark, Nascimento e Silva (2010, p. 170), a natureza ideológica da intervenção governamental na educação pode ser reconhecida na tentativa de cooptação do diretor de escola que, a partir de então, passava a “exercer função análoga a do gerente da empresa, ou seja, atuar como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente”.

Saviani (2007, p. 379) nota também a transformação da natureza artesanal do trabalho docente, afirmando que se no período anterior “o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios [...]”, sob a égide do tecnicismo,

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2007, p. 380).

A segunda tendência expressava a desconfiança do regime militar em relação à competência da família para educar moral e civicamente as novas gerações de brasileiros, cuja tarefa deveria ser transferida para o Estado, por meio da institucionalização das disciplinas de educação moral e cívica e da educação física. Assim, a educação moral do povo, que a Constituição de 1946 havia deixado a cargo da família, das igrejas, dos sindicatos e dos partidos políticos, passava a fazer parte das responsabilidades e prerrogativas institucionais da escola (CUNHA; GÓES, 1989). Em 1966, na exposição de motivos ao decreto que determinou ao Ministério da Educação estimular a educação cívica em todo o país, o então ministro da guerra, general Costa e Silva, assim expressou a falta de confiança do governo nas famílias brasileiras:

A família moderna [...] não mais assegura, de modo completo, a sua função educadora. Frequentemente dissociada, particularmente em razão do trabalho da mulher fora do lar e da conjuntura econômica que a aflige, seus membros se vêem obrigados a operar fora do quadro familiar, cada qual atraído por um polo exterior (CUNHA; GÓES, 1989, p. 74).

Além disso, as instituições públicas de ensino passaram por um intenso processo de reforço da burocratização, afinal, na concepção tecnicista, acreditava-se que a racionalização do trabalho pedagógico aumentaria a produtividade da escola. A parcialização das tarefas, através da especialização de funções e da introdução da parafernália tecnológica, e o controle externo sobre o trabalho docente, por meio do preenchimento de formulários, fiscalização constante e responsabilização, submeteu os professores a “um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos” (SAVIANI, 2007, p. 381). Segundo Saviani (2007, p. 381-382), a aplicação prática da “pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabilizava o trabalho pedagógico”.

Concomitante à implantação da pedagogia tecnicista e da concepção produtivista da escola, formulou-se a crítica ao discurso político-pedagógico oficial do Estado, cujo espaço privilegiado de circulação de ideias, segundo Saviani (2007), foi a pós-graduação. Influenciados por autores como Bourdieu e Passeron (1982), Althusser (1985) e Baudelot e Establet (1971), mas também Bernstein (1975), pesquisadores brasileiros, como Cunha (1975) e Freitag (1977), incluídos no movimento que Saviani (2000) classificou como pedagogia crítico-reprodutivista, passaram a combater duramente a concepção educacional do governo militar, vista como “uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes” (SAVIANI, 2007, p. 395).

Surgida na França, no início da década de 1970, a crítica reprodutivista ao sistema de ensino buscava compreender a natureza do distanciamento entre as famílias populares e as escolas (isto é, entre a cultura popular e cultura escolar), a partir dos conceitos de capital cultural e códigos linguísticos, num contexto de sociedades divididas em classes. Assim, o fracasso escolar, a indisciplina ou a “inadequação” de crianças pobres – ou filhos de imigrantes, nos casos europeu e norteamericano – ao sistema de ensino poderia ser explicada a partir da carência do capital cultural e de códigos linguísticos hegemônicos na sociedade, valorizados pelo sistema de ensino. Em suma: pela ausência de capital escolar, “que é a forma transformada [do capital cultural e dos códigos linguísticos hegemônicos] num momento dado do curso” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 105).

A perpetuação da exclusão socioeconômica a partir das desigualdades educacionais (teoria da reprodução), em sociedades de classes, poderia ser explicada, segundo a concepção estruturalista, pela distribuição desigual do capital cultural, processo que ocorreria desde a seleção acadêmica, estendendo-se por todo o período de escolarização até desembocar na vida profissional e familiar dos indivíduos. Segundo a concepção de Bourdieu e Passeron (1982, p. 217),

Assim, o sistema escolar, com as ideologias e os efeitos gerados pela sua autonomia relativa, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que outras formas de legitimação da ordem social e de transmissão hereditária dos privilégios foram para formações sociais que diferem tanto pela forma específica das relações e dos antagonismos entre classes quanto pela natureza do privilégio transmitido.

No centro dessa abordagem, estaria a ideia de que

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema de arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 23-24).

A partir da *década de 1980*, o movimento de renovação dos métodos sociológicos, a assimilação da Sociologia da Educação francesa pelos pesquisadores brasileiros e a intensificação dos processos de massificação do ensino, fizeram com que as novas gerações de estudiosos buscassem formas alternativas para explicar as desigualdades educacionais no Brasil. A crítica à concepção crítico-reprodutivista, iniciada na França levou os pesquisadores brasileiros a reavaliarem a própria interpretação do sistema de ensino, afinal, apesar da justeza da crítica reprodutivista da escola, esta parecia ser insuficiente, por ser determinista.

Segundo Saviani (2007, p. 400),

A particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Saviani (2007) lembra, ainda, que o contexto sociopolítico da década de 1980 – redemocratização, eleições de governos municipais e estaduais contrários ao regime militar, reorganização do movimento sindical, conferências de educação, aumento da produção científica crítica, entre outros fatores – foi propício para o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Foi nesse contexto, portanto, que surgiram as pedagogias críticas, que

poderiam ser agrupadas, segundo Saviani (2007, p. 412-413), em duas tendências: “uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações [...]; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado”. Dessas tendências surgiram as correntes da educação popular, a pedagogia prática, a pedagogia crítica-social dos conteúdos e, também, a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007).

Do ponto de vista da sociedade civil, portanto, a década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país e pela ascensão do movimento sindical, com o surgimento do Novo Sindicalismo, ou sindicalismo autêntico, em contraposição aos “pelegos”, vinculados ao governo militar. Ramos e Fernandes (2010) lembram que ainda nos anos 1970 os conselhos populares e de fábrica passaram a ser reconhecidos tanto por grupos políticos liberais quanto de esquerda como mecanismos válidos de descentralização da gestão do Estado, cujo modelo centralizador e autoritário colapsava diante da crise financeira de 1973. Contudo, Ramos e Fernandes (2010, p. 49) lembram também que a contradição fundamental entre as concepções liberais e de esquerda, em que os primeiros viam nos conselhos instâncias de colaboração com o Estado e os segundos “instâncias de caráter descentralizador de poder em prol das bandeiras populares”, não foram devidamente equacionadas. Segundo as autoras,

Tal contradição se manteve ainda que sutilmente e, apesar de a elite ter estrategicamente relativizado em seu discurso a tendência elitista que poderia ter um conselho, passou a incorporar o seu potencial descentralizador, mas sob uma vertente liberalizante-democrática (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 48).

No que concerne à organização profissional do magistério, a década de 1980 representou, conforme defende Saviani (2007, p. 400), “uma das mais fecundas da nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”. Essa segunda onda de organização e mobilização do campo educacional, certamente influenciada pelo contexto geral da sociedade brasileira (de redemocratização e ascensão do movimento operário), notabilizou-se pela ampliação da divulgação da produção acadêmica e pela criação de inúmeras associações educacionais, algumas delas mais tarde transformadas em sindicatos, que congregavam professores dos três níveis de ensino.

De fato, como afirma Saviani (2007, p. 402), “a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical [...]”. No entanto, é importante frisar que esse movimento não esteve isento de ambiguidades:

Esse forte movimento de organização dos profissionais da educação foi marcado, contudo, por problemas, contradições e ambiguidades. Boa parte de

suas lideranças traria a marca da origem e visão de mundo pequeno-burguesa. Daí certo radicalismo e suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações patrão x empregado (burguesia x proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores-empregados. Assim, acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismos de pressão sobre o Estado-patrão cujas consequências, entretanto, recaíam principalmente sobre a formação dos alunos (SAVIANI, 2007, p. 402).

Ademais, ainda no campo educacional, os anos 1980 representaram também o fortalecimento da tendência de democratização da gestão da escola pública, cujo debate se estendia a três temáticas fundamentais: os mecanismos coletivos de participação (conselhos e associações), a escolha democrática de dirigentes e demais medidas que favorecessem a aproximação comunitária com a escola (PARO, 2008). Em relação às medidas de envolvimento comunitário com a escola, Paro (2008, p. 11-12) faz a seguinte observação:

Neste último tipo incluem-se iniciativas mais próprias dos sistemas municipais de ensino que, especialmente a partir do final da década de 1980, por estarem sob a direção de governos mais identificados com interesses populares, implementaram medidas visando à melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares (como a adoção de horários pagos para planejarem e discutirem sua prática); à mitigação do autoritarismo das relações pedagógicas (como a implantação da progressão continuada e a superação da reprovação escolar); ou à participação da comunidade externa à escola (como as várias iniciativas tendentes a valorizar a aproximação dos pais das atividades escolares e o uso do espaço escolar em horários alternativos às aulas).

De acordo com Saviani (2007), a *década de 1990* pode ser caracterizada pela prevalência do pós-modernismo, no campo cultural, e pelo neoliberalismo, nas esferas política e econômica. No campo educacional, os anos 1990 foram marcados pelo refluxo das pedagogias críticas e pela renovação das tendências tecnicistas e produtivistas. No que diz respeito às relações família-escola, a década de 1990 foi marcada pela hegemonia da concepção liberal de participação que transforma o cidadão em consumidor e o direito à educação em mercadoria.

Além disso, a reestruturação dos processos produtivos reforçou a importância da escola na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, que, por sua vez, exigia um trabalhador flexível, polivalente e facilmente adaptável, mantendo-se, assim, “a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano” (SAVIANI, 2007, p. 427). Contudo, nesse período, a teoria do capital humano assumiu um novo significado, não mais centrado na lógica das “demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o

incremento dos rendimentos dos trabalhadores [mas sim] voltada para a satisfação de interesses privados [...]” (SAVIANI, 2007, p. 428).

Conclui-se, portanto, que

as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais (SAVIANI, 2007, p. 436).

Nessa concepção, as famílias e as comunidades são instadas a participar da vida escolar, mas a participação restringe-se ao apoio material e financeiro que as pessoas possam dar para o bom funcionamento da escola. Negligencia-se, assim, que a gestão democrática da escola pública está necessariamente ligada à possibilidade da população participar das decisões sobre os rumos do processo educativo, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. É necessário, portanto, desde o início, fazer a devida distinção entre o simples envolvimento na execução de tarefas e a participação nas tomadas de decisão (PARO, 2018a). Segundo Paro (1997, p. 16), sem desmerecer a importância do envolvimento comunitário na execução de tarefas do cotidiano escolar, que podem servir de mote para fomentar a participação efetiva nas decisões, não se deve perder de vista o fim último da participação que é “a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO, 1997, p. 16).

Nesse sentido, a participação na tomada de decisões

é, sem dúvida, a base sobre a qual deve erigir-se a verdadeira integração da comunidade na escola. O seu significado maior é o reconhecimento de que os usuários diretos e indiretos da escola pública fundamental têm o direito de tomar parte nas decisões da escola de modo a que esta, pelo processo educativo, possa atender a seus interesses de apropriação da cultura produzida historicamente. A participação, neste sentido, não pode ser entendida como ‘ajuda’ na forma pecuniária ou de prestação de serviço, com o fim de passar para as famílias o encargo de manter o ensino público. Além disso, a participação na execução só pode ser entendida como o envolvimento em atividades decididas democraticamente pela própria comunidade (PARO, 2011, p. 234-235).

Dito de outra forma:

Certamente que nada proíbe que os pais se disponham a executar esse tipo de trabalho, mas que ele não seja o objetivo ou a razão de ser de sua ‘participação’. Assim, a participação *na execução* pode até existir e ser aceita no contexto da participação da comunidade, desde que ela seja uma decisão autônoma dos usuários, decorrente de sua participação *nas decisões*, ou até como mecanismo de atração dos pais para as questões da escola, com o fim de estimulá-los a participar também nas tomadas de decisões (PARO, 2011, p. 194-195, grifo no original).

Essa concepção avançada e democrática de participação, no entanto, não coaduna com a visão de mundo restritiva e autoritária do mercado, cujo interesse privado suplanta as necessidades da coletividade e colide, frequentemente, com o interesse público. O caráter *privatista* e a conotação *individual* da participação comunitária na escola, que vêm se fortalecendo no Brasil desde os anos 1990, encontram suporte em um “movimento mais amplo, de tendência mundial, com poio do Banco Mundial, em projetos pautados na ideologia que visa melhorar a rentabilidade escolar tendo os pais como parceiros” (ZAGO, 2012, p. 134). Nessa concepção, a parceria da família com a escola é reduzida ao apoio pecuniário/material, ao voluntariado (isentando o Estado de suas responsabilidades) ou à ação fiscalizadora sobre o trabalho dos educadores, como defendem os simpatizantes de movimentos como o Escola Sem Partido, religiosos fundamentalistas ou os adeptos da vertente dos direitos do consumidor.

Como alerta Zago (2012, p. 134),

Não podemos ignorar a importância de uma pedagogia que articule o projeto da escola com as famílias, mas cabe também questionar esse forte apelo que tem sido dirigido à população na tarefa de melhoria da qualidade do ensino. Tal intervenção não representa, igualmente, a repetição de práticas de transferência de responsabilidade da educação para os pais? Ou, ainda, uma estratégia para desviar o foco dos verdadeiros problemas educacionais?

Carvalho (2002, p. 17) destaca que as políticas sociais contemporâneas tendem a dar ênfase às “microsolidariedades e sociabilidades sociofamiliares pela sua potencial condição de assegurar proteção e inclusão social”. Para a autora, o desenvolvimento econômico dos anos 1950-1960 que proporcionou o pleno emprego e as políticas sociais universalistas implementadas pelo *Welfare State* nos países centrais do capitalismo, tornava o sistema social menos dependente da família e das comunidades enquanto instituições de proteção e reprodução social. Segundo Carvalho, (2002, p. 16), “o indivíduo ‘promovido’ a cidadão podia trilhar sua vida apenas dependente do Estado e do trabalho, e não das chamadas sociabilidades comunitárias e familiares”.

Entretanto, a crise financeira do regime de proteção social na qual mergulhou o Estado-Providência, com déficits públicos crescentes, reestruturação produtiva, desemprego, precarização das relações de trabalho, aumento da pobreza e da desigualdade, etc., introduziram novas “demandas e limites [que pressionaram] por novos arranjos e modos de gestão da política social” (CARVALHO, 2002, p. 16). Nesse cenário, como define Carvalho (2002, p. 17), a reformulação das políticas sociais tende a apontar na direção de um Estado do tipo “*Welfare Mix*: a partilha de responsabilidades entre Estado, sociedade civil (com forte referência a suas organizações solidárias agrupadas sob o rótulo do terceiro setor) e a iniciativa privada”.

Carvalho (2002, p. 17) lembra também que em países como o Brasil, assim como em outras nações da América Latina, onde a Sociedade-Providência sempre esteve mais presente do que o frágil Estado-Providência,

as sociabilidades sociofamiliares e as redes de solidariedade por elas engendradas nunca foram descartadas. É que elas foram e são, para as camadas populares, a sua condição de resistência e sobrevivência. A família alargada, o grupo de conterrâneos, por exemplo, são possibilidades de maximização de rendimentos, apoios, afetos e relações para obter emprego, moradia, saúde... (CARVALHO, 2002, p. 17).

No contexto brasileiro, o descrédito das instituições públicas tende a ser compensado pela diretriz estatal de envolver ao máximo as famílias e comunidades nos projetos e serviços de educação, saúde e assistência social (CARVALHO, 2002). O objetivo, evidentemente, é estabelecer parcerias comunitárias que permitam a continuidade dos serviços com o menor financiamento possível. Nota-se, portanto, a tendência contemporânea de valorização da parceria com a família que, daí em diante, passa a ser, ao mesmo tempo, “beneficiária, parceira e pode-se dizer uma ‘miniprestadora’ de serviços de proteção e inclusão social” (CARVALHO, 2002, p. 18). Ademais, propor parcerias sem oferecer a devida condição para que ela se realize na prática serve também como motivo para responsabilizar as comunidades pelo mau funcionamento dos serviços.

A literatura sobre as relações escola-família-comunidade sugere que os professores, apesar de admitirem a importância do envolvimento parental para o sucesso do trabalho pedagógico, costumam condicionar a participação a exigências que dizem respeito, exclusivamente, a interesses e receios dos educadores e da instituição escolar. Em outras palavras, *os professores desejam a participação da comunidade na escola e nos assuntos da educação, mas dentro de limites estabelecidos por eles, professores*. Trata-se, portanto, de uma participação “autorizada” e limitada, cuja inobservância desses limites costuma ser retribuída com o isolamento e a resistência surda, velada, dissimulada e, às vezes, explícita à participação.

Esse comportamento, enquanto fenômeno social, tem influenciado até mesmo as pesquisas que buscam compreendê-lo, contaminando a própria Sociologia da Educação e seus métodos de análise. Como bem percebeu Silva (2012, p. 87), parece haver um certo privilegiamento do foco das pesquisas em relação à cultura escolar, em detrimento da cultura das famílias e das comunidades, afinal, “a sociologia da educação tem sido historicamente a sociologia do mundo escolar”.

Para o autor, o

peso da sociologia da educação no conjunto das sociologias tem levado a que o ponto de entrada das análises se situe mais do lado da escola e a que estejamos mais perto de uma (análise sociológica da) relação escola-família do que família-escola (SILVA, 2012, p. 92).

De fato, a maior parte das pesquisas que se empenharam e compreender a natureza das relações escola-família buscam analisar os benefícios do envolvimento parental no trabalho pedagógico em termos puramente técnico-didáticos, com vistas ao apoio da família ao ensino e, obviamente, ao sucesso escolar da criança. Assim, busca-se, por um lado, avaliar o potencial e a pertinência da participação da família no processo de trabalho pedagógico e, por outro, compreender a resistência institucional da escola e a suposta apatia e desinteresse populares em participar. Em todas essas nuances, a participação popular está subordinada à forma escolar, como bem percebeu Faria Filho (2000; 2014).

Quando a forma escolar é submetida ao crivo da Sociologia crítica, as explicações costumam girar em torno de fatores institucionais (históricos, econômicos, estruturais), ideológicos (superioridade da escola, inferioridade popular, modelo familiar nuclear burguesa, desconfiança na capacidade e interesse do povo, racismo, enfim, preconceitos de todas as espécies) e práticos (políticos e sociais ligados ao processo de trabalho).

Surgiram, então, propostas de intervenção qualificada no trabalho pedagógico, no sentido de superar o estranhamento entre a população usuária dos serviços educacionais e as instituições de ensino. O intuito, obviamente, era contribuir com a mudança de hábitos de estudo, ainda no seio familiar, especialmente das classes populares, superando seu *handicap* cultural, ajudando-as na aquisição e domínio dos códigos linguísticos valorizados pela escola, aumentando, assim, a probabilidade de sucesso acadêmico das crianças (EPSTEIN, 2011; LAUREAU, 1987; 2000; 2007; MARQUES, 1997; THIN, 2006; 2010). Numa versão menos otimista, os professores seriam, inescapavelmente, agentes promotores dessa desigualdade, como se pode constatar nas teses de Althusser (1985).²⁴

²⁴ Em Althusser encontra-se a clássica afirmação: “Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás.

De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a família um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (já anunciada no Manifesto) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a

Outros autores, ainda, priorizaram a análise das consequências políticas e institucionais que a participação popular (formal ou informal) podem gerar no funcionamento das escolas (DAVIES, 2005; STANLEY; WYNESS, 2005; WYNESS; STANLEY, 2005; YUKIZAKI, 2002). Na mesma linha, encontram-se estudos que buscam avaliar em que medida experiências de abertura das escolas às famílias e comunidades resultam em efetiva democratização de sua gestão (PARO, 2018a). Em alguns casos, essa abordagem assume o caráter de crítica aberta à desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento e à manutenção das escolas públicas, cuja omissão teria como objetivo poupar o orçamento estatal para utilizá-lo em outros misteres, alheios ao ensino, utilizando para isso o trabalho voluntário da comunidade escolar. Há também a nuance sempre presente da denúncia e do combate à privatização do ensino público (FERREIRA, 2009; FREITAS, 2018; LEME, 2007; NUNES, 2007; SOUZA, 2008). Vinculadas a estas abordagens, estão aquelas que veem na participação parental na escola – ainda que informal ou voluntária, individual ou coletiva – o germe para a constituição e consolidação efetivas da gestão democrática do ensino (DAVIES, 2005; PARO, 2018a; SILVA, 2015; YUKIZAKI, 2002).²⁵

Finalmente, um quarto grupo de pesquisadores, aqueles dedicados à análise das responsabilidades públicas da escola, envidou esforços para descrever e analisar os fatores internos à instituição escolar que obstruem ou favorecem a participação dos pais em sua gestão, em toda sua estrutura burocrático-administrativa, dos procedimentos didáticos em sala de aula à burocracia escolar (DAVIES, 2005; PARO, 2011; 2012a; 2018a; PATTO, 1988; 1996; PEREIRA, 1969; 1976; SILVA, 1997). É neste último grupo que esta pesquisa se enquadra.

2.2 O debate internacional

Willard Waller foi, sem dúvida, um pioneiro nos estudos sobre o relacionamento entre os professores, os pais de alunos e as comunidades. No livro *Sociology of Education*, publicado em 1932, Waller (2014) aborda as relações entre escolas e comunidades norte-americanas do

Escola (e o par Escola-Família) como o Aparelho Ideológico de Estado dominante, aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes.” (ALTHUSSER, 1985, p. 80-81) Para a crítica à concepção althusseriana da escola, conferir Dermeval Saviani, *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

²⁵ De modo quase unânime, é bom frisar, os estudiosos das diversas dimensões e vertentes teóricas da relação escola-família-comunidade concordam em uma questão fundamental: a gestão verdadeiramente democrática da escola deve “garantir que a unidade escolar seja organizada de modo a concretizar [a] participação dos pais nas tomadas de decisão” e não apenas no simples cumprimento de tarefas de apoio à manutenção dos serviços escolares. (PARO, 2018a, p. 12, grifo meu)

início do século XX. O livro apresenta uma perspectiva focada nas concepções docentes e busca fornecer, de maneira prescritiva, orientações para que os professores saibam como lidar com as famílias e as comunidades, a fim de alcançar o interesse comum de todos os envolvidos no processo de trabalho pedagógico. O escopo da pesquisa abrangeu os ensinos fundamental e médio, em meio rural e pequenas cidades, e o tratamento empírico dispensado à coleta de dados procurou captar aquilo que “um observador razoavelmente perspicaz não pode deixar de ver quando olha para as escolas” (WALLER, 2014, p. 3).

Waller (2014) via a escola como um sistema fechado, separada do meio social, em que as diversas personalidades interagiam de forma orgânica. O que caracterizaria a existência social da escola, portanto, seria o ensino formal, isto é, a escola como o local e o momento em que “professores e alunos se encontram com o propósito de dar a receber instrução” (WALLER, 2014, p. 6). A partir desse núcleo comum outros elementos surgiam para marcar a existência e a organização prática das escolas como, por exemplo, o fato de contarem com uma população definida e estrutura política claramente estabelecida, “em que prevalece uma rede compacta de relações sociais, permeada por um sentimento de ‘nós’ e por possuírem uma cultura própria” (WALLER, 2014, p. 6-7).

Na organização própria do mundo escolar, os professores seriam responsáveis perante a comunidade pelo trabalho de levar os alunos a dominarem os conhecimentos considerados legítimos pela sociedade. Em outros termos, a organização política da escola tornaria o professor, inevitavelmente, dominante, cuja tarefa, perante a comunidade escolar, seria usar esse domínio “para promover o processo de ensino e aprendizagem, que é central na interação social na escola” (WALLER, 2014, p. 8). Nesse sentido, a estrutura organizacional da escola seria definida a partir de bases autocráticas.

Waller (2014, p. 9) ressalta ainda que quando o corpo docente e a direção da escola se identificam “a autocracia se torna numa oligarquia, com o grupo de professores como uma classe dominante sólida e bem-organizada”; por outro lado, quando não existe tal identificação, o controle tende a tornar-se cada vez mais autocrático, centrado na figura do diretor. Como se pode notar, o autor atribui grande importância às relações intraescolares, isto é, às decisões que são tomadas pelos próprios educadores.

Para Waller (2014, p. 9), de modo geral,

A escola é organizada no princípio da autoridade. E as relações entre alunos e professores são, em parte, determinadas pelas relações intradocentes; a necessidade social de subordinação como condição de desempenho dos alunos e a tradição geral que governa as atitudes de alunos e professores entre si estabelecem os limites da variação.

Contudo, na trama social descrita por Waller (2014), a constatação de que a instituição escolar estaria organizada a partir do despotismo docente não é suficiente para explicar sua existência prática, isto é, o funcionamento da escola, pois é preciso admitir que esse despotismo só pode existir em um “estado de equilíbrio perigoso, [...] um despotismo ameaçado de dentro e exposto à regulamentação e interferência de fora” (WALLER, 2014, p. 10). De acordo com a tradição norte-americana de gestão do ensino, a ordem política da escola se estabelecia, na prática, pelo controle em três níveis: o controle teórico, exercido pelos conselhos de escola, o controle real, exercido pelo diretor, por meio do corpo docente ou diretamente, e o controle final, exercido pelo governo apoiado sobre o consentimento dos alunos.

Nesse sentido, tanto a oligarquia docente quanto a autocracia da direção escolar encontravam-se sempre “ameaçadas” e limitadas pelos alunos, pelos pais, pelo Conselho de Escola e pela comunidade em geral. Por isso, na concepção dos professores, os “membros desses grupos, visto que ameaçam sua autoridade, são, em certa medida, os inimigos naturais da pessoa que representa e vive pela autoridade” (WALLER, 2014, p. 11). Daqui deriva a tese clássica de Waller (2014, p. 68), segundo a qual os pais de alunos e os professores parecem ser “inimigos naturais, predestinados um ao fracasso do outro”.

Segundo Waller (2014, p. 68),

Do ponto de vista ideal, pais e professores têm muito em comum, pois ambos, supostamente, desejam que as coisas ocorram para o melhor interesse das crianças; mas, na verdade, pais e professores geralmente vivem em condição de mútua desconfiança e inimizade. [...] O abismo [entre pais e professores] frequentemente é encoberto, pois nem os pais nem os professores desejam admitir para si mesmos as incômodas implicações de sua animosidade, mas às vezes pode se tornar bastante evidente.

Aqui, encontra-se outra importante constatação de Waller (2014, grifo meu), a saber: que o despotismo docente é autorizado, e até exigido, pela comunidade de pais, “mas [é] especialmente limitado por eles quanto às técnicas que podem ser usadas para a manutenção de uma ordem social estável”. Tratar-se-ia, fundamentalmente, de “um despotismo que recai sobre as crianças, ao mesmo tempo os membros mais dóceis e instáveis da comunidade” (WALLER, 2014, p. 10), por isso mesmo limitado a partir do controle parental e comunitário.

Na raiz das divergências entre professores e pais de alunos estariam as diferenças entre a socialização primária, fornecida pela família, e a socialização secundária, que caracteriza o trabalho escolar. Sob esse aspecto, a manutenção da disciplina na escola seria, na concepção de Waller (2014, p. 74), “a fonte mais fecunda de desacordos entre pais e professores [...]”. Ainda segundo o autor, a atitude dos pais em relação às crianças seria sempre irracional, passional,

enquanto a atitude dos professores tenderia à impessoalidade burocrática. De fato, para Waller (2014, p. 68), as famílias eram incapazes de ter uma “atitude racional em relação ao programa das escolas”.

Contudo, o autor não considerava essas divergências totalmente prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho escolar. Pelo contrário, essas divergências, naturais e inevitáveis, poderiam ser úteis ao propósito educativo, como ponto de equilíbrio entre as relações burocráticas, inerentes à natureza institucional da escola, e as relações afetivas, pessoais e irracionais, próprias das famílias. Nas palavras do autor:

O trabalho de pais e mestres tem sido direcionado para garantir à escola o apoio dos pais, isto é, fazer com que os pais vejam os filhos mais ou menos como os professores os vêem. Mas seria um dia muito triste para a infância se o trabalho de pais e professores realmente tivesse sucesso em seu objetivo. O conflito entre pais e professores é natural e inevitável, e pode ser mais ou menos útil. Pode ser que a criança se desenvolva melhor se for tratada impessoalmente nas escolas, desde que os pais estejam lá para fornecer as atitudes pessoais necessárias; essa é, pelo menos, a teoria em que se baseia a prática escolar de nosso tempo (WALLER, 2014, p. 69).

Em outras palavras, enquanto os professores valorizavam o desenvolvimento intelectual do aluno, ainda que isso exigisse medidas rigorosas e desagradáveis, os pais tendiam a considerar o processo escolar como um todo, isto é, a aprendizagem dos conteúdos aliada ao bem-estar emocional da criança. Percebe-se, aqui, a presença de um aspecto importante do debate educacional que no início do século XX ainda estava em processo de formulação. Com efeito, a implantação da escola de massas suscitou inúmeros debates no campo educacional, pertinentes aos aspectos didáticos, função social da escola, qualidade do ensino, etc.

O conflito entre a impessoalidade, que caracterizaria o trabalho docente, em contraste com a visão privatistas das famílias, que exigiam um tratamento individualizado para seus filhos, estaria na base do “antigo conflito entre a comunidade e a escola enquanto instituição” (WALLER, 2014, p. 74). É interessante notar, entretanto, que apesar do ceticismo em relação à possibilidade de cooperação entre famílias e professores, o autor reconhece o potencial dessa colaboração como benéfica ao processo de trabalho pedagógico.

Para Waller (2014, p. 69),

Se pais e professores pudessem se encontrar com frequência suficiente e intimamente para desenvolver atitudes de grupo primárias em relação uns aos outros, e se pais e professores pudessem se pronunciar sem reservas, tais modificações na prática escolar e na educação dos pais poderiam ocorrer e revolucionar a vida das crianças em todos os lugares.

Em Waller (2014), as relações sociais mais importantes que se estabelecem *na* escola eram da seguinte ordem: 1) *Relações comunidade-escola*: relações escola-comunidade em geral, marcadas pela tradição e ordem política comunitárias; relações entre o alunado e sua própria comunidade, marcadas pelo forte teor geracional; relações entre professores e comunidade; relações entre escola e grupos especiais da comunidade, como os membros do Conselho de Escola, por exemplo; relações da escola com indivíduos especiais da comunidade, como ex-alunos, comerciantes, zelador etc. 2) *Relações aluno-aluno*, marcadas pelas relações entre alunos individuais, entre alunos individuais e os diversos grupos de alunos que se formam e entre os grupos de alunos; 3) *Relações professor-aluno*, marcadas por relações impessoais em sala de aula e por relações pessoais em todos os ambientes da escola; 4) *Relações professor-professor*, marcadas pelas relações entre professores individuais com ou sem a presença dos alunos, entre grupos de professores e do grupo de professores com os outros segmentos de trabalhadores da escola, em especial com a gestão.

Na percepção do autor, a tendência que predominava no cotidiano escolar era que esses diversos grupos se transformassem em grupos de conflito. Assim, a categoria do conflito tornava-se essencial para a compreensão da dinâmica social escolar. Mesmo dentro do grupo de professores, por exemplo, havia divisões e subdivisões, de acordo com as diferenças de personalidade, de *status*, de formação, de tempo de escola, etc., configurando alianças mais ou menos duradouras ou disputas internas de acordo com os interesses em jogo. Era na disputa pelo poder sobre a estrutura da escola que os grupos sociais envolvidos produziam a cultura escolar própria, autóctone, separada do meio social mais amplo. Nas palavras de Waller (2014, p. 13, grifo meu):

A escola está ainda mais separada do mundo que a rodeia pelo espírito que a impregna. O sentimento faz da escola uma unidade social. O sentimento-de-nós da escola é, em parte, uma *criação espontânea* na mente daqueles que se identificam com a escola e, em parte, um *crescimento cuidadosamente nutrido* e sensível.

Sendo assim, o funcionamento da escola só pode ser adequadamente compreendido por meio da análise dos conflitos que se estabeleciam entre os diversos grupos, internamente em disputa, que tentavam usar a escola para transmitir sua concepção de mundo às novas gerações; desses conflitos é que se construíam os consensos necessários ao bom funcionamento da instituição ou os “compromissos em virtude dos quais as escolas podem se tornar aceitáveis para todas as partes” (WALLER, 2014, p. 17).

No que diz respeito, especificamente, às relações entre os professores e a comunidade, Waller (2014, p. 33) avaliava que “os objetivos da escola e da comunidade são frequentemente

divergentes”. Levando em consideração a tradição de gestão do ensino nos Estados Unidos naquele período, especialmente em cidades pequenas, Waller (2014) ressalta a natureza invasiva e controladora das comunidades sobre a vida privada dos professores. Segundo o autor, as comunidades avaliavam os professores por sua conduta moral e religiosa, independentemente de suas qualidades técnicas e profissionais. A esse respeito, Waller (2014, p. 44-45) relata que um de seus colegas costumava dizer, “em tom de brincadeira, que as escolas da América são basicamente agências de instrução moral e religiosa”.

De fato, na transição do século XIX para o século XX, era comum que as comunidades norte-americanas preferissem contratar professores casados, em detrimento dos solteiros, não fumantes, etc.; no caso das professoras, a “caça ao marido [era] considerada um pecado imperdoável” (WALLER, 2014, p. 45). Em comunidades menores, o envolvimento com a igreja e suas lideranças religiosas poderia, inclusive, favorecer a contratação do professor. Assim, muitas vezes, o valor atribuído ao professor não ultrapassava os limites do interesse mesquinho, instrumental e provinciano. Ademais, nessas comunidades, era comum que se exigisse do professor a disponibilidade de tempo extra “para funções na igreja, ocasiões públicas, palestras e espetáculos edificantes de todos os tipos” (WALLER, 2014, p. 43-44); na opinião de Waller (2014, p. 44), “os executivos da escola [ocupavam] uma posição ainda mais exposta do que seus subordinados”. Por outro lado, ainda que não possuísse valor como pessoa no seio das comunidades, o professor poderia “adquirir um valor simbólico no tabuleiro de xadrez das facções e antagonismos comunitários” (WALLER, 2014, p. 51).

Nesse aspecto, Waller (2014, p. 44) faz a seguinte ponderação:

Essas demandas são frequentemente rejeitadas, e com razão. Mas um dilema interessante se apresenta a esse respeito. Parte da solução dos problemas da profissão docente depende da assimilação dos professores pela comunidade. Não é esse recrutamento de professores para ocasiões edificantes um passo nessa direção? Onde a participação do professor é bastante não forçada, como às vezes é, parece que tais demandas funcionam favoravelmente. No entanto, tal participação nunca irá realmente assimilar o professor à comunidade, porque não é o tipo certo de participação. O professor participa como professor, sempre formalmente e *ex-officio*, muitas vezes de má vontade e à força. O que é necessário é a participação do professor como indivíduo nos grupos da comunidade nos quais ele está interessado.

Por outro lado, como bem descreveu Lortie (1975), com o crescimento e a complexificação dos sistemas de ensino, devido à urbanização, aumentou, conseqüentemente, a necessidade de burocratização da escola, bem como o grau de controle estatal sobre o trabalho do professor, consolidando a figura do técnico. Nesse sentido, os professores “tornaram-se funcionários supervisionados em tempo integral por administradores fisicamente presentes

agindo sob autoridade delegada pelos conselhos escolares” (LORTIE, 1975, p. 4), distanciando-se, ainda mais, das comunidades. Isto é, os professores deixaram de prestar contas à Igreja e às comunidades para serem submetidos ao controle do Estado (TARDIF; LESSARD, 2020).

Antes mesmo da afirmação da escola de massas, Waller (2014, p. 49) já considerava problemáticas as relações entre professores e comunidades, ainda que a natureza desses problemas fosse de outra ordem:

A comunidade nunca pode conhecer o professor porque insiste em considerá-lo algo mais que um deus e algo menos que um homem. Em suma, o professor está psicologicamente isolado da comunidade porque deve viver dentro do estereótipo de professor. [...] A comunidade nunca pode saber como o professor realmente é, porque não oferece ao professor oportunidades para relações sociais normais.

Na opinião de Waller (2014), a imagem social que a comunidade fazia do professor, seu estereótipo, refletia, em grande medida, a inimizade natural existente entre professores e alunos. Ou seja, a necessidade de controlar os alunos marcava a imagem negativa que a comunidade tinha do professor. Waller (2014, p. 58) avaliava que o professor, na cultura norte-americana, “sempre esteve entre as pessoas de pouco importância, e seu lugar não mudou para melhor nas últimas décadas”. O autor avaliava também que, apesar da crescente profissionalização do magistério, o *status* docente permanecia pouco valorizado pelas comunidades:

Há cinquenta anos ou mais, costumava-se argumentar que os professores não tinham posição na comunidade porque chicoteavam as crianças, e esse era, sem dúvida, um argumento que continha algum elemento de verdade. Mas, o açoite e todas as formas mais grosseiras de castigo corporal desapareceram em grande parte da escola moderna e, por enquanto, há poucos indícios de que a posição social da profissão tenha sido elevada (WALLER, 2014, p. 58).

Para Waller (2014), a falta de prestígio da profissão docente estaria ligada menos a questões de ordem remuneratória e mais à forma como as comunidades concebiam o papel social do professor. As fontes de inimizade entre professores e comunidades, que afetavam a valorização da profissão docente, estariam relacionadas, portanto, ao próprio exercício e características da profissão. As razões desse estereótipo seriam: a) a vivência do universo infantil, que alija o professor da sociedade dos adultos; b) a necessidade contraditória de priorizar o papel social a ele atribuído pela comunidade, ou seja, de edificação e controle das crianças; c) a desvalorização do ensino a partir da ênfase comunitária dada aos episódios de fracasso escolar dos alunos; d) o mandato inseguro que lhe é atribuído, sempre dependente do Conselho de Escola; e) e a falta de tempo e de condições para construção de vínculos com a comunidade.

Em relação a esse último aspecto, Waller (2014) entende que o baixo *status* da profissão docente nas comunidades também estava ligado ao não reconhecimento do professor enquanto pessoa, e esse não reconhecimento, por sua vez, devia-se, principalmente, à falta do estabelecimento de vínculos entre professores e comunidades. A situação se agravava na medida em que o professor adquiria experiência e evolui na carreira, pois surgiam oportunidades de transferência para cidades maiores, menos suscetíveis ao jogo provinciano das pequenas cidades, fechando, assim, o ciclo de isolamento docente que impedia a construção de vínculos comunitários.

A consequência inevitável era, portanto, o isolamento intelectual dos docentes. Além disso, a hostilidade e a tentativa de controle do trabalho por parte das comunidades acabavam por criar as condições para o surgimento de uma resistência docente organizada contra a intervenção comunitária na escola. Segundo Waller (2014, p. 56), o isolamento docente e o estabelecimento de relações fechadas, restritas ao grupo ocupacional, eram reações previsíveis, afinal de contas, diante da “relutância das comunidades em receber os professores em comunhão, como seres humanos, a tendência [destes] de formarem panelinhas não surpreende. [...] Portanto, o grupo de professores passa a constituir um grupo muito unido, uma irmandade”.

Waller (2014, p. 57), ressalta também que

A tendência dos professores de se associarem entre si tem suas vantagens. Inquestionavelmente, essas associações ajudam a tornar a vida suportável para os professores das comunidades menos hospitaleiras. E na companhia de outros professores, o professor sente menos qualquer estigma associado à sua vocação na mente popular. [...] O grupo principal de professores dá uma sanção de subgrupo às atitudes do professor em relação aos alunos e à comunidade, eles apoiam nesta luta pelo domínio, confortam-no na derrota e aconselham-no sobre as formas e meios de continuar lutando.

Por outro lado, o sentimento de autoproteção de grupo dos professores era visto como possível entrave à consecução dos objetivos pedagógicos da escola, podendo torná-la disfuncional. Para Waller (2014), a escola enquanto fragmento da vida comum e presa ferreamente à institucionalidade corria o risco de perder seu propósito. Segundo Waller (2014, p. 57-58),

é desse fato mesmo que surge o perigo desses grupos para a educação como serviço à comunidade, quando os laços entre aqueles que pertencem ao pessoal de uma instituição se tornam mais importantes do que a relação dessas pessoas com a comunidade a qual a instituição atende, a institucionalização ocorre rapidamente. O professor ensina para os professores e pensa que a escola é para os homens da escola.

Ao final de sua análise, Waller (2014) chega a duas generalizações importantes a respeito das relações entre professores e comunidades: por um lado, o autor conclui que os professores possuem, de fato, uma posição especial como agentes pagos de difusão cultural no seio da comunidade, mas, por outro lado, constata que essa posição é afetada pela suposição popular de que os professores representem, exclusivamente, os valores e “ideais para os quais as escolas servem como repositórios” (WALLER, 2014, p. 40). Nesse sentido, a tese de Waller (2014) sustenta-se no inevitável desencontro entre a cultura institucional da escola, representada na figura dos educadores que nela atuam, e a cultura popular, representada na figura das famílias e comunidades. Na escola, portanto, os objetivos da instituição e do magistério coincidem perfeitamente, em oposição aos objetivos comunitários e familiares; daí a ideia de mundos distintos e, inevitavelmente, separados.

Outro expoente da pesquisa norte-americana sobre as relações entre escola e família é a professora e pesquisadora Joyce Levy Epstein. Tomando como base de análise o livro *School, family and community partnership: preparing educators and improving schools* (EPSTEIN, 2011), é possível afirmar que, para a autora, a parceria entre professores, famílias e comunidades é uma das formas mais promissoras de ajuda às crianças em seu percurso escolar e o apoio da família ao trabalho escolar em casa é um recurso fundamental para o sucesso do trabalho pedagógico. Contudo, ainda segundo a autora, a “maioria dos professores e administradores não está preparada para trabalhar de forma positiva e produtiva com uma das constantes da vida da escola – as famílias de seus alunos” (EPSTEIN, 2011, p. 5).

A autora avalia que, apesar da consciência de que a participação da família é importante para o sucesso acadêmico das crianças, não existe consenso entre educadores e pesquisadores sobre como essa participação pode ser fomentada. Para Epstein (2011), o cerne da questão encontra-se na falta de formação docente, pois os professores iniciam na carreira do magistério sem compreender como podem desenvolver programas de parceria com as famílias de seus alunos. Além disso, Epstein (2011) considera inaceitável que os professores desconheçam a realidade objetiva de seus alunos, suas famílias e comunidades. Mas, apesar das críticas, a autora é otimista e acredita que o quadro pode ser modificado se houver a reorientação dos cursos de formação universitária, em nível de graduação e pós-graduação, bem como de formação em serviço dos professores, além, é claro, de maiores investimentos em políticas públicas dirigidas ao incentivo do envolvimento das famílias com a escola.

A autora traça um panorama histórico das mudanças de padrões de relacionamento entre as escolas, as famílias e as comunidades norte-americanas, lembrando que no século XIX as famílias e comunidades controlavam rigidamente as escolas: o “lar, a igreja e a escola

sustentavam os mesmos objetivos de aprendizagem e integração do aluno à comunidade adulta” (EPSTEIN, 2011, p. 28). Naquela época, a comunidade contratava e demitia professores, definia o calendário escolar e influenciava fortemente o currículo, além de liderar o processo de preparação da criança para a vida adulta. No final do século XIX e início do século XX, no entanto, a “escola começou a se distanciar da casa, enfatizando o conhecimento especial dos professores sobre os assuntos pedagógicos” (EPSTEIN, 2011, p. 28).

A autora ressalta ainda que:

Os professores começaram a ensinar matérias que não eram familiares aos pais, usando métodos e abordagens que não faziam parte de suas experiências. A família foi convidada a ensinar as crianças a se comportarem, preparando-as para a escola, além de assumir a responsabilidade de ensinar os valores de sua etnia, religião e origens familiares. Essas responsabilidades familiares eram separadas dos objetivos escolares de ensinar um currículo comum a crianças de todos os grupos étnicos, religiosos, sociais e econômicos (EPSTEIN, 2011, p. 28).

Mas a autora lembra também que, a partir das décadas de 1980-90,

[...] as relações família-escola mudaram novamente em resposta às crescentes demandas do público por escolas que cuidassem melhor das crianças. Tanto os pais mais instruídos quanto os menos instruídos desejavam uma boa educação para seus filhos e passaram a solicitar que as escolas os mantivessem informados e envolvidos no processo educativo (EPSTEIN, 2011, p. 28).

Em resumo, na concepção da autora, desde o período de maior ênfase na separação interinstitucional, entre os anos 1930-1950, até o surgimento da ideia de cooperação entre escolas e famílias, a partir das décadas de 1970 e 1980, não foi possível construir um modelo teórico que explicasse “a variação e o processo de mudança que continuará influenciando as interações entre famílias e escolas” (EPSTEIN, 2011, p. 28). Do ponto de vista teórico, portanto, a autora considera importante a observação de três características inerentes ao processo de constituição do relacionamento entre escolas e famílias: “história, padrões de desenvolvimento e mudança” (EPSTEIN, 2011, p. 28).

Em relação à história, Epstein (2011) identifica quatro tendências que têm interferido significativamente nas relações entre escola e família: o crescente nível de escolaridade das mães de alunos, o desenvolvimento da noção de cuidados com os bebês, a regulamentação e o financiamento governamentais dos programas de envolvimento das famílias com a escola e a própria transformação estrutural das famílias. No que diz respeito aos padrões de desenvolvimento, a autora destaca as transformações que vêm ocorrendo nos relacionamentos entre a instituição escolar e as famílias em consonância com a faixa etária das crianças, isto é, a

escola tem se tornado mais próxima das famílias durante a educação infantil e o ensino fundamental, mas tem se mantido distante e impessoal conforme as crianças crescem.

No que concerne aos processos de mudança na natureza institucional, a autora defende que tanto as escolas quanto as famílias encontram-se em constante transformação. Essas transformações recíprocas, por sua vez, interferem na forma como as famílias se adaptam, por exemplo, a uma nova escola ou a novos níveis dentro do sistema de ensino e, da mesma forma, impactam a escola, na medida em que seus alunos e professores ingressam ou saem dela. Contudo, sejam quais forem as mudanças impostas às escolas e às famílias, a autora considera essencial que a criança ocupe sempre o centro de todos os processos de transformação nos padrões de interação e relacionamento.

Nas palavras da autora:

Assumimos que o bem-estar e os interesses da criança são as razões da interação entre pais e professores. Para a criança, as políticas da escola e da família, as interações entre pais e professores e a compreensão e as reações da criança a essas conexões influenciam o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento social (EPSTEIN, 2011, p. 34-35).

Diferente de Waller (2014) ou de Lightfoot (1978), que sugeriram objetivos divergentes entre escola e família, Epstein (2011) acredita que as divergências entre essas duas instituições não estariam em seus objetivos, supostamente os mesmos, mas sim na incapacidade de cooperarem para alcançá-los. Em outras palavras, seriam suas dificuldades específicas em alcançar objetivos educacionais com as crianças que deveriam aproximar a escola da família; trata-se, portanto de uma questão de método. Tal percepção da autora configura um forte otimismo em relação à eficácia da implantação de programas de formação que sensibilizem os professores a aceitar e desenvolver parcerias com as famílias e comunidades. No entanto, a autora reconhece também que – como ocorre com a maioria das propostas de intervenção pedagógica nas escolas – as opiniões entre os professores nem sempre são convergentes. De fato, a autora constata a existência de grupos de professores que resistem à contribuição dos pais no processo educativo e influenciam negativamente o funcionamento das escolas.

Segundo a autora, os professores costumam atribuir a resistência à

[...] falta de disponibilidade de tempo dos pais e professores e [às] habilidades instrucionais altamente variáveis dos pais como obstáculos; outros [sugerem] que o ensino de habilidades acadêmicas deveria ser deixado exclusivamente a cargo do professor na sala de aula. Eles sugerem que pouco ou nenhum esforço deve ser feito pelos educadores para influenciar os padrões de interação acadêmica entre pais e filhos em casa (EPSTEIN, 2011, p. 95).

Para avaliar o sentimento dos professores em relação ao apoio dos pais (em casa), bem como medir a difusão dessa estratégia entre o professorado, a autora analisou os dados de duas pesquisas, uma com professores de primeira, terceira e quinta séries do ensino fundamental, em escolas públicas de todo o estado norte-americano de Maryland, e outra com professores do ensino fundamental e médio do maior centro urbano daquele estado, Baltimore City.

A primeira pesquisa foi realizada na primavera de 1980 e contou com a participação de 3.698 professores, em 600 escolas; além dos professores, foram entrevistados também 600 diretores de escola. 28% eram professores de 1ª série, 30%, de 3ª série, 29%, de 5ª série, e 13% eram especialistas de língua inglesa e matemática. Vale mencionar que 90% dos entrevistados eram do sexo feminino; 70% dos professores do sexo masculino lecionavam na 5ª série; 20% dos entrevistados eram negros; 60% dos professores negros se concentrava em um importante distrito central da cidade. A média de idade dos professores era de 30 anos (38%) e 50% deles lecionava há mais de dez anos; 50% possuíam pós-graduação.

O questionário aplicado pela autora solicitava que os professores avaliassem as estratégias de envolvimento dos pais na escola e como eles as utilizavam em seu cotidiano. Inicialmente, os resultados da pesquisa revelaram a cristalização das formas tradicionais de comunicação entre os professores e as famílias dos alunos, isto é, por meio de bilhetes e reuniões de pais e mestres (95% dos entrevistados); 90% dos professores disseram que solicitavam aos pais a verificação dos deveres de casa. No entanto, apesar de serem formas tradicionais de comunicação com as famílias, elas apresentavam uma variedade enorme de arranjos e combinações. Por exemplo, 65% dos professores orientavam individualmente os pais durante as reuniões e 35% orientavam os pais conforme sentiam necessidade, o que pode significar que, de fato, não os orientavam.

Ainda segundo a autora,

Apenas uma minoria de professores inicia interações com os pais que vão além do que é tradicionalmente esperado deles. Embora quase 80% dos professores conduzam mais de três reuniões de pais em um ano escolar, apenas 7% realizaram três ou mais reuniões de grupo ou *workshops* para os pais além das reuniões de pais patrocinadas pela escola. Geralmente, os professores que conduzem *workshops* para pais são os que enfatizam mais ativamente o papel de ensino dos pais em casa (EPSTEIN, 2011, p. 98).

De forma similar, os diretores de escola entrevistados, quase unanimemente, manifestavam apoio às comunicações tradicionais entre a escola e as famílias. 95% dos diretores relataram a existência ativa do Conselho de Escola. De modo geral, os diretores se mostraram favoráveis ao envolvimento voluntário dos pais na escola, “e quase três em cada

cinco relatam que realizaram reuniões de equipe ou *workshops* durante o ano letivo com foco em métodos para ajudar os pais a trabalhar com seus filhos em casa” (EPSTEIN, 2011, p. 98). No entanto, a respeito da influência dos diretores sobre as atitudes dos professores, Epstein (2011, p. 106) conclui o seguinte:

Embora professores e diretores, como grupo, pareçam fazer julgamentos semelhantes sobre a utilidade de diferentes técnicas de envolvimento dos pais, é difícil medir a influência direta do diretor sobre a prática do professor com os dados disponíveis. Apenas um professor em cada seis indica que a fonte principal de sua técnica de envolvimento dos pais se apoia no ‘diretor ou outros administradores’.

Os questionários indicavam também que as iniciativas de apoio parental às atividades escolares em casa eram consideradas válidas pelos professores, mas, ao mesmo tempo, não havia segurança para iniciar ou realizar tais programas de incentivo ao envolvimento dos pais. Além disso, apesar de concordarem em diversos aspectos sobre o apoio dos pais – ao menos no nível da retórica –, as opiniões dos professores divergiam em alguns pontos importantes como, por exemplo, se os docentes seriam capazes de influenciar os pais a ajudarem seus filhos em casa, se os pais teriam as habilidades necessárias para ajudar seus filhos, se era justo pedir aos pais que gastassem seu tempo com atividades de responsabilidade da escola e se os pais desejavam, de fato, saber mais sobre o currículo além do que normalmente lhes era dito.

A autora critica o fato das pesquisas e programas sobre o tema do envolvimento das famílias com o trabalho escolar, desenvolvidas a partir das décadas de 1960-70, terem focado, exclusivamente, em crianças pequenas, ou seja, na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, em detrimento dos alunos mais velhos. Na concepção da autora, essa realidade não estaria relacionada às características das crianças mais velhas, suas famílias ou dos professores dos segmentos mais avançados do sistema de ensino, e sim seria resultado da falta de investimentos adequados em programas específicos para essa faixa etária. Nas palavras da autora:

Grande parte da ênfase na primeira infância deve-se à crença de que os pais de crianças pequenas estão mais dispostos e são mais capazes de desempenhar funções úteis em um programa educacional, se comparados aos pais de crianças mais velhas. Pode ser, entretanto, que os procedimentos e tarefas para a participação dos pais de crianças mais velhas simplesmente não tenham sido adequadamente elaborados (EPSTEIN, 2011, p. 107-108).

Outro aspecto relevante mencionado pela autora diz respeito ao fato de os professores demonstrarem pouco entusiasmo e baixa expectativa em relação à capacidade docente de influenciar e envolver as famílias no processo pedagógico. Por isso mesmo, os professores não

estariam dispostos a investir seu tempo na capacitação das famílias sem uma noção mais precisa dos resultados que poderiam obter com esse esforço. Conforme Epstein (2011, p. 100),

Embora quase três quartos dos professores concordem que a ideia geral do envolvimento dos pais é boa, aproximadamente metade deles tinha sérias dúvidas sobre o sucesso dos esforços práticos desse envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa. Isto não devia ser uma surpresa. Os professores não foram treinados na gestão para o envolvimento dos pais [...].

A previsibilidade dos resultados e o contato com programas exitosos de envolvimento parental na escola constituem, portanto, fatores de motivação importantes para os professores a realizarem o esforço de aproximação com as famílias, uma vez que estaria em jogo não apenas o sucesso escolar das crianças e a satisfação pessoal dos pais, mas também a própria realização profissional dos educadores. No entanto, na realidade prática, a autora é obrigada a constatar que, para a maioria dos professores entrevistados, o envolvimento parental é considerado “um processo complexo, o que os leva a fazer apenas solicitações provisórias de tal envolvimento. [...] 9% dos professores ‘requerem’ a cooperação dos pais; o resto apenas ‘sugere’ [...]” (EPSTEIN, 2011, p. 106).

Talvez o comentário deste professor, registrado por Epstein (2011, p. 116), represente bem o sentimento do magistério em relação a essa questão:

Você omitiu completamente do seu questionário todos os itens relativos ao tempo e esforços adicionais exigidos do professor ocupado nas atividades de envolvimento dos pais. Acredito que tanto os pais quanto os alunos podem se beneficiar do envolvimento das famílias. No entanto, também sei que é preciso muito treinamento, explicação e coordenação para ter um bom programa. Passei muitas horas fazendo exatamente isso. Sinceramente, não estou mais com vontade de dar as muitas horas extras necessárias para fazer isso. Não temos tempo para fazer esse tipo de treinamento. É todo nosso tempo. Não tenho mais vontade de dedicar meu tempo sem compensação.

Outro argumento bastante utilizado pelos professores entrevistados para justificar a falta de empenho no esforço de envolver os pais com as atividades escolares era o absentismo parental às reuniões e eventos promovidos pela escola. Para os professores, a ausência dos pais nessas atividades seria uma prova cabal do desinteresse familiar pela escolarização de seus filhos e, conseqüentemente, pelo trabalho da escola. Epstein (2011), no entanto, ressalta que, ao contrário do que argumentam os professores, é a tradição institucional da escola em realizar encontros esporádicos e ritualizados com as famílias que tem perpetuado um modelo de relação que funciona a partir da lógica da separação entre essas duas esferas de socialização da infância.

Mas, se por um lado existe a tendência acentuada de responsabilização das famílias pelos maus resultados da escola, por parte dos professores, por outro lado essa tendência é

amenizada pelo reconhecimento das dificuldades vividas pelos alunos e suas famílias, como se pode notar na fala deste professor, entrevistado por Epstein (2011, p. 125):

Os pais estão tão envolvidos em permanecer vivos e serem capazes de manter o sustento econômico, que resta pouca ou nenhuma energia para dedicar aos filhos – muito menos gastar tempo ensinando, disciplinando etc. O tempo que eles têm é gasto com amor, tolerância e sentimento de culpa por não ter tempo ou energia para ajudar seus filhos. As crianças não têm motivação para estudar. Muitas das crianças que ensino estão ocupadas demais cuidando dos irmãos menores, limpando a casa e fazendo trabalho de adulto, porque seus pais estão trabalhando fora, tentando sobreviver. Fico pasmo ao ver que as crianças conseguem cuidar de casas, cuidar dos irmãos e ainda encontrar tempo para estudar. Muitos lares não têm livros – tudo vem da TV –, mas as escolas negligenciam essa mídia. Os pais querem apoiar e ajudar, mas não podem; assim, sem o apoio deles, as escolas não podem fazer muita coisa. Se os pais se envolvessem ativamente e trabalhassem com os professores, nossos alunos teriam mais sucesso.

Mas a complacência docente estava relacionada também à forma estereotipada como os professores viam as famílias, especialmente em relação à condição socioeconômica ou étnica. Em outras palavras, os dados da pesquisa de Epstein (2011) reforçam uma característica bastante conhecida do debate acadêmico sobre as relações entre professores e pais de alunos: o preconceito docente. De fato, a pesquisa de Epstein (2011) revela uma forte presença de estereótipos atribuídos aos pais pelos professores, principalmente entre aqueles que não atendiam às expectativas docentes. Segundo Epstein (2011, p. 108), a presença desses estereótipos poderia ser confirmada a partir de “comentários escritos pelos professores [que reforçavam] os estereótipos comuns atribuídos aos pais: pais de classe média alta ‘agressivos’, pais de classe média ‘prestativos’ e pais de classe baixa ‘incapazes’”.

Ademais, as opiniões dos professores sobre os programas governamentais dirigidos ao envolvimento das famílias com a escola eram contrastantes. Alguns professores costumavam criticar os programas por sua qualidade ruim ou pelo desperdício de recursos; outros comentavam que esses programas são bem-sucedidos e, de fato, podem trazer benefícios ao processo pedagógico. Para a autora, esse contraste sugere “que algumas estratégias organizacionais são necessárias para que os programas tenham sucesso do ponto de vista dos professores” (EPSTEIN, 2011, p. 120). Assim, ainda na avaliação de Epstein (2011, p. 121), as reações dos educadores às propostas de envolvimento dos pais no processo pedagógico “refletem, em parte, as atitudes pessoais dos professores e, em parte, o fato de que alguns programas [...] são mais bem organizados [do que outros]”.

Em resumo, os resultados dessa primeira pesquisa indicavam que os principais obstáculos ao envolvimento dos pais com o trabalho pedagógico se resumiam à crítica dos

professores ao trabalho voluntário dos pais, ao despreparo técnico dos pais, à falta de tempo dos professores para treiná-los nas tarefas de apoio pedagógico em casa e ao receio docente de que a ajuda dos pais prejudicasse o senso de responsabilidade dos alunos. Além disso, os professores também demonstravam preocupação em sobrecarregar os pais com tarefas que eram de responsabilidade da escola. Mas um dos elementos mais interessantes coletados pela autora dizia respeito à admissão de alguns professores sobre o temor que sentiam em se relacionar com os pais de alunos. Segundo a autora, alguns entrevistados “admitiram que os professores temem os pais, e esse medo inibe que os professores tentem aplicar diferentes tipos de programas [...] (EPSTEIN, 2011, p. 121).

A segunda pesquisa apresentada por Epstein (2011) avaliava os dados coletados junto a 171 professores, em oito escolas de ensino fundamental e médio, de Baltimore City, cidade mais populosa do estado de Maryland. A metodologia utilizada nesta segunda pesquisa foi a pesquisa-ação, com dados coletados num período de três anos, em que foram examinados os padrões em diferentes níveis de escolaridade, em diferentes disciplinas acadêmicas, em salas independentes, semi-departamentais e departamentais, além de vários níveis de apoio parental ao trabalho escolar.

Nessa segunda pesquisa, os cinco principais tipos de envolvimento entre escola e família foram qualificados como sendo: 1) as obrigações básicas das famílias no cuidado com as crianças, 2) as obrigações básicas da escola com as crianças e as famílias, 3) o envolvimento das famílias na escola, 4) o envolvimento das famílias em atividades de apoio à aprendizagem em casa e 5) o envolvimento das famílias e de outros membros da comunidade na tomada de decisões, governança e defesa da escola. Além desses cinco tipos de envolvimento, a autora menciona um sexto tipo, sugerido pelo *California State Board Education*, mas que não foi incluído na pesquisa. Tratava-se da colaboração e intercâmbio entre a escola e as organizações comunitárias. A colaboração incluiria

conexões com agências, empresas e outros grupos que compartilham a responsabilidade pela educação das crianças [a partir de] programas escolares que fornecem às crianças e famílias acesso à comunidade e serviços de apoio, incluindo cuidados após as aulas, serviços de saúde e outros recursos que coordenam esses arranjos e atividades para apoiar a aprendizagem das crianças (EPSTEIN, 2011, p. 131-132).

A primeira característica docente detectada por Epstein (2011) nesse segundo estudo indicava que os professores da amostra eram bastante favoráveis ao envolvimento dos pais com o processo pedagógico, especialmente aqueles que trabalhavam em salas autônomas (ensino fundamental I) e que recebiam apoio e incentivo dos colegas de trabalho e dos pais de alunos.

De fato, os professores do ensino fundamental relataram “programas de envolvimento dos pais significativamente mais fortes do que os professores do ensino médio [...]” (EPSTEIN, 2011, p. 136). No entanto, como ressalta a autora,

À medida que os alunos avançavam no ensino fundamental, menos professores ajudavam os pais a se envolverem com o processo pedagógico. Assim, os repertórios de habilidades de ajuda dos pais não eram desenvolvidos e melhorados ao longo dos anos escolares e tendiam a diminuir ou desaparecer à medida que a criança progredia na escola (EPSTEIN, 2011, p. 166).

Em relação aos programas de comunicação com as famílias, a autora não identificou diferenças substantivas entre as formas de comunicação tradicionais adotadas pelas escolas de ensino fundamental e ensino médio, apesar de constatar o uso mais frequente dessas comunicações por parte dos professores do ensino fundamental. Com efeito, os dados das entrevistas confirmavam que, na prática, a comunicação da escola com as famílias por meio de bilhetes, avisos, ligações telefônicas, reuniões de pais e mestres etc., eram as formas de contato mais utilizadas e apoiadas por diretores e professores. No sentido oposto, as atividades do tipo 4, ou seja, aquelas que envolviam as famílias por meio do apoio à aprendizagem em casa, eram consideradas as mais difíceis e trabalhosas de organizar, segundo a opinião dos professores.

No que diz respeito, especificamente, aos programas de envolvimento dos pais com os processos escolares, Epstein (2011) atribui ao arranjo departamental (salas multidisciplinares, com mais de um professor) dos níveis superiores do sistema de ensino a menor oportunidade de envolvimento entre professores e pais de alunos. Desse ponto de vista, a ideia de que as famílias de crianças mais velhas tendem a participar menos da vida escolar de seus filhos podia ser confrontada pela autora. Conforme mencionado anteriormente, a autora defendia a ideia de que os programas de envolvimento das famílias para os níveis mais avançados dos sistemas não foram devidamente elaborados, daí o menor envolvimento dos pais. Seja como for, os dados indicavam que a correlação mais forte para o envolvimento parental no processo pedagógico tinha a ver com o nível de ensino.

Outro dado relevante da pesquisa indicava que os professores menos experientes se relacionavam mais com as famílias dos alunos, se comparados aos professores mais experientes. Esse dado é curioso e pode levar a pensar sobre as causas que levariam os professores mudarem de postura conforme adquirem experiência na carreira do magistério. Poder-se-ia aventar a hipótese de que esse comportamento represente a confirmação de uma cultura de trabalho docente reforçadora do distanciamento entre os professores, as famílias e as comunidades.

Ademais, outra característica mencionada por Epstein (2011), especificamente sobre os professores do ensino médio, dizia respeito à maior propensão dos profissionais das áreas de

língua inglesa e literatura em utilizarem práticas de envolvimento das famílias no aprendizado dos alunos. Como afirma Epstein (2011, p. 139), professores de língua inglesa “enfazam a importância de ajudar os pais a se envolverem em vários tipos de atividades de aprendizagem em casa”, enquanto os professores de matemática, ciências e estudos sociais não demonstram o mesmo interesse. Na percepção da autora, os professores de matemática eram os mais resistentes a estabelecer qualquer tipo de contato com as famílias.

Além disso, as diferenças culturais e de nível de escolaridade entre os professores e as famílias dos alunos, assim como o maior número de alunos atendidos por professores de programas departamentais, como ocorre no ensino fundamental II e no ensino médio, tornavam os docentes “menos propensos a conhecerem os pais dos alunos e, portanto, mais propensos a acreditar que os pais não estão interessados em se envolver com a escolarização de seus filhos” (EPSTEIN, 2011, p. 140). Assim, na concepção da autora, o círculo vicioso se fecha, impedindo que professores e pais de alunos cooperem de forma produtiva para o benefício das crianças:

Se os professores acreditam que os pais não estão interessados em se envolver na escolaridade de seus filhos, eles fazem menos esforços para contatá-los, informar e trabalhar em parceria, especialmente com os pais ausentes e com tipos mais complexos de atividades, como envolver pais em atividades de apoio à aprendizagem em casa (EPSTEIN, 2011, p. 141).

Em relação às diferenças culturais, minorias étnicas e alunos defasados em geral – questão muito presente no debate educacional norte-americano e europeu, devido à presença massiva de imigrantes –, Epstein (2011, p. 144) afirma que os professores, gestores escolares e “pesquisadores muitas vezes vêm as famílias minoritárias e as famílias de alunos em desvantagem educacional em termos de suas deficiências. Frequentemente, porém, as deficiências residem nos programas das escolas”.

Epstein (2011) entende que programas escolares bem-sucedidos de comunicação com as famílias, voluntariado e apoio dos pais à aprendizagem em casa podem influenciar os professores e a escola como um todo, isto é, “os programas das escolas afetam as práticas que os professores usam individualmente”. Mais precisamente, conforme afirma a autora: “nas escolas avaliadas neste estudo, foram observados processos de influência mútua, sugerindo que, com o tempo, os programas escolares e as práticas dos professores mudam e melhoram em conjunto” (EPSTEIN, 2011, p. 138).

Como se pode notar, o clima escolar pode ser decisivo para as práticas individuais dos professores em relação ao envolvimento das famílias no processo pedagógico. A autora alerta para o fato de que as divergências entre professores e diretores, e entre os próprios professores, torna a escola menos propensa a apoiar programas de envolvimento com as famílias, limitando

até mesmo atitudes e práticas individuais dos professores. Noutra sentença, Epstein (2011, p. 141) afirma que a “maior divergência entre o professor e seus colegas está ligada a programas escolares mais fracos e a menos práticas individuais de comunicação tradicional com as famílias”. De fato, a autora avalia que os dados coletados em sua pesquisa sugerem que

é importante construir um entendimento comum sobre objetivos compartilhados e apoio comum entre professores, pais e diretores, para que os sentimentos de isolamento ou separação dos professores diminuam e as parcerias entre escola e família aumentem (EPSTEIN, 2011, p. 143).

Em suma, a tese de Epstein (2011, p. 137) pode ser apresentada da seguinte forma: assim como “a força ou a fraqueza dos programas escolares de comunicação com as famílias é explicada, principalmente, pelas atitudes e práticas individuais dos professores, que se comunicam com as famílias de seus próprios alunos [...]”, programas fortes, bem elaborados e corretamente conduzidos, podem fortalecer essas práticas individuais dos professores que, por sua vez, influenciam outros professores, menos adeptos dessas práticas; no final, os próprios programas de comunicação e envolvimento das famílias com a escola acabam sendo fortalecidos e aprimorados. Na formulação da autora:

O estudo demonstra ligações importantes entre os programas escolares e as práticas individuais dos professores para envolver os pais. Embora a direção e o processo de causalidade ainda devam ser determinados em estudos longitudinais, este estudo fornece evidências de que programas escolares sólidos em determinados tipos de envolvimento andam de mãos dadas com a importância que os professores atribuem aos mesmos tipos de envolvimento (EPSTEIN, 2011, p. 144).

Contudo, a autora deixa em aberto dois aspectos essenciais do problema: por um lado, a relação do Estado com as escolas e com os serviços educacionais em geral; por outro lado, a natureza específica do trabalho docente e suas implicações para a conformação do magistério. Com efeito, de acordo com as entrevistas e observações feitas pela autora, entreve-se que o comportamento docente seja mais complexo e menos tangível do que se possa supor num primeiro momento. Conforme constata a autora:

Embora os professores individualmente expressem opiniões favoráveis ao envolvimento dos pais, a maioria dos programas escolares e práticas de sala de aula não confirma essa crença dos professores na importância de parcerias entre escola e família. Nesta pesquisa, a maioria dos professores queria impor aos pais dezenas de responsabilidades, desde ensinar seus filhos a se comportar, a saber o que se espera que seus filhos aprendam a cada ano, a ajudá-los na aprendizagem. No entanto, a maioria das escolas e professores ainda não implementou práticas para ajudar as famílias a cumprir essas responsabilidades. A maioria dos professores acredita que apoia mais fortemente o envolvimento dos pais do que os outros professores da escola. Isso é logicamente inconsistente e indica que os professores não conhecem as

atitudes de seus colegas. Os professores dizem que os pais e outras pessoas na comunidade não têm interesse em se envolver com a escola, mas pesquisas com pais nas mesmas escolas contradizem as crenças dos professores sobre os pais (EPSTEIN, 2011, p. 147-148).

Finalmente, a autora reconhece os limites de sua pesquisa, mas acredita que os resultados sejam promissores e indica a necessidade de que novos estudos possam suprir as lacunas do conhecimento sobre a resistência do magistério ao envolvimento das famílias e das comunidades no processo pedagógico o que, no limite, torna a escola impermeável, impedindo a democratização de sua gestão. Expressando certo viés quantitativo em termos metodológicos, a autora afirma:

São necessários estudos mais amplos que aumentem a compreensão das ligações entre os programas escolares e as práticas individuais dos professores em todas as séries, em diferentes disciplinas e em uma variedade de comunidades escolares. Este estudo é baseado em uma pequena amostra de escolas e professores selecionados por causa de suas ligações familiares e escolares inicialmente baixas e infrequentes. Apesar das condições um tanto restritas nessas escolas, as análises produziram resultados robustos e confiáveis sobre as conexões do envolvimento dos pais com o nível da escola, disciplinas, tipos de envolvimento e clima de apoio. Outros estudos desses padrões em conjuntos mais variados de escolas ajudarão a esclarecer os resultados relatados (EPSTEIN, 2011, p. 145).

O estudo qualitativo de Leung (2015), com professores primários de Hong Kong, por sua vez, busca compreender a natureza dos conflitos entre casa e escola a partir das concepções docentes a respeito do conceito de conflito, dos conflitos entre casa e escola e das estratégias para lidar com esses conflitos. A opção pelo ensino primário, conforme explica o autor, deve-se ao fato de que os pais desse nível de ensino “dão mais atenção aos assuntos escolares e buscam contatos mais frequentes com os professores” (LEUNG, 2015, p. 62). Leung (2015) avalia que as expectativas divergentes sobre os papéis que pais e professores devem desempenhar no processo educativo são sempre uma fonte potencial de conflitos, assim como o entendimento que pais e professores têm a respeito do senso de justiça da escola.

Leung (2015) constata que professores menos experientes, novatos, costumam se preocupar mais com os efeitos negativos dos conflitos gerados pelas intervenções parentais no processo educativo, vendo-os como obstáculos à realização de seu trabalho, e, em consequência disso, buscam estabelecer limites para proteger sua jurisdição profissional. Já os professores experientes encaram os conflitos com os pais de forma mais positiva, considerando-os como parâmetros para a reorientação do trabalho pedagógico, vendo nos pais potenciais colaboradores, ainda que não tenham plena convicção dos benefícios e nem dos limites dessa

colaboração. De fato, o autor comenta que nem todos os professores experientes recorrem à comunicação com os pais como forma de prevenir conflitos, sendo essa característica mais presente no comportamento feminino, ou seja, nas professoras experientes, com mais de dez anos de sala de aula; o autor atribui essa característica a uma suposta facilidade de comunicação das mulheres.

Em consonância com outras pesquisas, Leung (2015) constata que a cooperação entre famílias e escolas, como forma de aumentar a probabilidade de sucesso acadêmico das crianças, também tem sido enfatizada no debate público em Hong Kong, servindo de referência para a implementação de políticas governamentais com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Afirma que, de fato, o “aprofundamento da colaboração casa-escola e o aumento do empoderamento dos pais tornaram-se o foco da reforma educacional em Hong Kong” (LEUNG, 2015, p. 62). No entanto, na concepção do autor, a relação escola-família vista como uma relação de compra e venda de serviços, como costuma ser apresentada pelas reformas educacionais, tem proporcionado a intensificação dos conflitos entre pais e professores. Os conflitos têm sido motivados, principalmente, por fatores como: a) a alteração do equilíbrio de poder entre pais e professores que vigorava anteriormente na escola; b) a evidenciação das diferenças de percepções dos pais e professores sobre as responsabilidades docentes, que acabam interferindo no âmbito do trabalho do professor; c) a maior distinção entre direitos e responsabilidades dos professores, com tendência ao questionamento da jurisdição profissional dos professores; d) e o acirramento dos choques de valores culturais.

Na opinião do autor, o aprofundamento da concepção mercantil do ensino pode ser interpretado pelos professores como um risco à estrutura hierárquica que colocava o magistério em posição de superioridade diante das famílias. O resultado desse desequilíbrio de poder entre pais e professores, pela via da constituição do pai-cliente, no entanto, pode não culminar na democratização da gestão do ensino, gerando, ao contrário, o aumento da distância e do isolamento dos professores em relação às famílias. São vários os relatos na pesquisa de Leung que confirmam essa hipótese: “Por exemplo, um dos professores entrevistados apontou que, após sofrer reclamações dos pais, reduziu seu contato informal com os alunos para evitar conflitos” (LEUNG, 2015, p. 66). Para outro informante da pesquisa, um professor com vinte e um anos de experiência docente, atualmente, “o pai [...] se sente um ‘consumidor’ e vê a educação como um serviço que pode comprar, não respeita a escola e os professores e sempre faz questão de apontar nossos erros” (LEUNG, 2015, p. 72).

Daqui, segundo Leung (2015), parece derivar o medo que os professores sentem em relação às intervenções dos pais de alunos na escola. O aumento das atribuições sociais da

escola, as novas demandas extracurriculares suscitadas pela participação dos pais e a responsabilização dos professores pelos maus resultados no atendimento ao currículo levam os educadores a questionar a legitimidade dessas novas demandas e da própria participação parental. Os professores se preocupam em esclarecer aos pais, desde os primeiros contatos, quais são, de fato, as funções e responsabilidades docentes, buscando, assim, antecipar os problemas, tornando-se menos propensos a se submeterem às expectativas dos pais.

Segundo Leung (2015), os professores responsabilizam a mudança de mentalidade da nova geração de pais pelo processo de subordinação da escola aos imperativos das famílias. Por outro lado, exime-se o magistério de qualquer reponsabilidade frente à produção dos conflitos com as famílias, seja pela falta de experiência docente, seja, ainda, pela incompetência profissional do professor em lidar com os assuntos extra-acadêmicos (LEUNG, 2015).

Essa realidade, assim como em outros países, tem levado os professores em Hong Kong, de modo geral, a resistirem ao envolvimento parental na escola. De fato, as entrevistas demonstram que os professores em Hong Kong, em sua maioria, “não concordam que a participação dos pais possa trazer melhorias ao ensino” (LEUNG, 2015, p. 62). Leung assim resume a questão:

Os jovens professores acreditam que seu conhecimento e julgamento profissionais sobre educação não são respeitados pelos pais, especialmente aqueles com alto grau de escolaridade. A razão é que a formação e a pouca experiência não conseguiram conquistar a confiança dos pais; os professores veteranos, por outro lado, acreditam que isso decorre da mentalidade de uma nova geração de pais. Mas a mudança de mentalidade é o efeito do ambiente externo, não da própria experiência ou falta de capacidade profissional dos professores (LEUNG, 2015, p. 73).

O componente mercantil presente nas reformas educacionais em Hong Kong, como fator externo à escola, estaria na origem do desencontro entre as concepções e expectativas dos pais em relação à administração das escolas, bem como das expectativas e concepções dos professores em relação aos papéis que deveriam ser desempenhados pelos pais. Ponto alto da análise, o autor faz a seguinte constatação:

Este estudo revela a singularidade da administração escolar. O que diferencia a administração escolar da administração em geral é que, embora os professores devam ser responsabilizados pelos pais, as relações entre escola e famílias não são simples relações entre produtores e consumidores de serviços, mas, sobretudo, relações entre trabalhadores e cidadãos; a eficácia da administração escolar não pode ser quantificada em termos de lucros e prejuízos. Os cálculos decorrem mais devido à orientação e ao foco da educação definidos pelas duas instituições, escola e famílias, e que costuma ocorrer de forma inconsciente (LEUNG, 2015, p. 73).

Apoiado nas contribuições de Judy H. Lombana (1983), Leung (2015) reafirma que diferentes expectativas sobre os papéis no processo educativo, insatisfações recíprocas com os traços de personalidade, divergências conceituais diversas, falta de tempo, preservação das tradições escolares e comunicação insuficiente são fontes permanentes de conflitos entre professores e pais de alunos. Ainda utilizando o pensamento de Lombana (1983), menciona aspectos exclusivos relacionados à atuação dos professores que também são fontes de conflitos com os pais, como o corporativismo docente (a não admissão de que seu profissionalismo seja questionado) e o “medo de mudanças ou críticas, diferenças de pensamento e valores etc.” (LEUNG, 2015, p. 64). No entanto, o autor reforça a ideia de que, em relação à gestão dos conflitos, a responsabilidade dos professores é maior, afinal, além de sua posição na estrutura escolar, são eles que costumam resistir a intervenções externas de forma indiscriminada, evitando desafios e criticando qualquer iniciativa de mudança no intuito de proteger seus interesses profissionais.

Segundo Leung (2015), o comportamento dos professores, como descrito acima, levou muitos estudiosos a considerá-los a fonte dos problemas de relacionamento entre a casa e a escola: “nas reformas escolares, os professores eram considerados a fonte dos problemas e o alvo das reformas” (LEUNG, 2015, p. 64). Contudo, a partir das décadas de 1980 e 1990 essa concepção foi sendo deixada de lado, passando-se a considerar as “diferentes percepções de pais e professores a respeito de eventos específicos” (LEUNG, 2015, p. 64) como as verdadeiras fontes dos conflitos entre casa e escola.

Com efeito, Leung (2015) estabelece que são duas as fontes principais de conflitos entre pais e professores nas escolas honconguesas: 1) as expectativas e concepções divergentes de pais e professores sobre os papéis dos professores; 2) diferenças de compreensão a respeito do senso de justiça da escola. Sobre estas fontes primordiais de conflitos, afirma o seguinte:

A primeira envolve discordâncias relativas a disputas objetivas, como métodos de ensino, avaliação e conduta profissional; a última envolve desacordos sobre as necessidades extraordinárias dos alunos, que afetam os arranjos de gestão de sala de aula, a disciplina, a assistência e outros meios em disputa. No entanto, embora as diferenças entre casa e escola neste estudo envolvam questões sobre o ensino e a aprendizagem, os entrevistados deram mais atenção às questões relativas aos direitos e responsabilidades de pais e professores, bem como o dever dos pais em apoiar os estudos dos filhos em casa (LEUNG, 2015, p. 73).

O senso de justiça do professor, ou a forma como se aplicam os regulamentos da escola, representa, de fato, um grande desafio para a convivência colaborativa entre pais e professores. Independente das expectativas dos pais sobre a condução do trabalho pedagógico, as disrupções

causadas pela indisciplina ou pelo atendimento a alguma necessidade urgente e excepcional dos alunos, que exijam um julgamento do professor baseado nas normas institucionais, costumam gerar indignação e descontentamento entre os pais quando suas expectativas e concepções são contrariadas pelo senso de justiça do professor. Conforme Leung (2015, p 73):

O conflito em torno do manejo da disciplina e da assistência ao aluno envolve também o senso de ‘justiça’ dos professores. Sua fonte é o entendimento inconsistente de pais e professores a respeito da necessidade de cuidados especiais com os alunos, mas é diferente da disputa pela gestão da sala de aula: em termos de gestão da sala de aula, os pais acreditam que seus filhos precisam de cuidados especiais e os professores discordam e relutam em atendê-los, no sentido de manter equidade do atendimento, atraindo, assim, críticas dos pais sobre a insuficiência de cuidados por parte dos professores.

Citando Janet Hageman Chrispeels (1996), Leung (2015) indica que os conflitos entre pais e professores incluem duas dimensões: a dimensão da aprendizagem (pedagógica) e a dimensão política (relacional). A dimensão da aprendizagem engloba temas como a colaboração dos pais com os professores no processo de ensino, o processo de avaliação, a gestão da sala de aula, assistência ao aluno etc.; a dimensão política envolve assuntos não relacionados diretamente ao ensino, como questões trabalhistas dos professores, relações escola-família, o equilíbrio de poder entre pais e professores e diferenças de percepção entre pais e professores sobre os direitos e responsabilidades dos professores.

Quanto aos tipos de conflitos que costumam ocorrer entre pais e professores, pode-se dizer, segundo Leung (2015, p. 71), que são de duas ordens:

os que envolvem recursos (disposição de cadeiras, mudanças de posição na sala etc.) e aqueles que não envolvem a alocação de recursos (isentos das regras da classe e da escola). Para os primeiros, os professores aderem às regras convencionais da aula de forma ‘competitiva’ [como num jogo, com regras rígidas e pré-estabelecidas], mas adotam secretamente, quando possível, o método da ‘conformação’ [acomodação ou adequação das regras], evitando ferir os requisitos oficiais; para os segundos, a resposta do professor depende da necessidade real dos alunos.

Finalmente, nessa mesma linha de raciocínio, propõe que existam, basicamente, três formas de encarar o conflito, isto é, três categorias fundamentais de lidar com os problemas de relacionamento: a primeira é a forma tradicional, em que o conflito é visto como inevitável, representando a “manifestação do fracasso das operações organizacionais, [o que] trará [sempre] efeitos negativos para a cooperação do grupo” (LEUNG, 2015, p. 67); a segunda é a forma das relações humanas interpessoais, para a qual o conflito “é o desacordo de várias partes interessadas sobre os meios ou objetivos [a serem alcançados], um estado de interação inevitável, que [também gera] efeitos negativos” (LEUNG, 2015, p. 67); finalmente, a terceira

é a forma da interação interpessoal, em que os conflitos também são vistos como inevitáveis, mas não necessariamente negativos, podendo ser caracterizados como funcionais ou disfuncionais dependendo de seus desdobramentos para o alcance ou não de objetivos organizacionais e melhoria de desempenho.

Entende, assim, que os conflitos entre casa e escola têm origem nas diferenças de expectativas de pais e professores quanto ao papel que deve ser desempenhado pelos professores, “o que os faz ter padrões completamente diferentes para julgar se o ‘desempenho do professor’ está de acordo com o padrão” (LEUNG, 2015, p. 64). Considerando a dimensão da aprendizagem, a fim de demonstrar um bom exemplo de desencontro entre expectativas parentais e docentes, menciona a pesquisa de Attanucci (2004), sobre as expectativas da sociedade norte americana em relação aos professores:

se espera que os professores sejam especialistas em suas áreas de estudo e desempenhem o papel de ‘autoridade do conhecimento’, mas [ao mesmo tempo] os pais atribuem importância ao cuidado dos professores e esperam que eles sejam pacientes e persuasivos para ensinar de acordo com as necessidades de seus filhos (LEUNG, 2015, p. 64).

Como dito anteriormente, as diferenças de expectativas entre pais e professores, fonte primária dos conflitos entre as famílias e a escola, costumam ser vistas pelos professores mais jovens e inexperientes como uma disfunção organizacional que prejudica a cooperação do grupo e compromete a produção de bons resultados. Leung (2015) afirma que, durante as entrevistas, “professores mais jovens geralmente [...] atribuíam o conflito família-escola à falta de consciência dos pais sobre suas responsabilidades e sobre seus próprios papéis” (LEUNG, 2015, p. 67). Um dos informantes de sua pesquisa, um professor do ensino fundamental com dois anos de experiência, afirma o seguinte:

Acho que a chave para resolver os conflitos é permitir que os pais entendam suas responsabilidades. Caso contrário, os problemas não podem ser resolvidos. Agora, os pais sempre acham que o mau comportamento dos alunos é responsabilidade do professor e é problema da escola. Não tem nada a ver com eles [...] (LEUNG, 2015, p. 67).

As entrevistas de Leung (2015) revelam que professores mais jovens e inexperientes esperam apoio dos pais aos estudantes, em casa, mas ficam desapontados ao constatar que, segundo a concepção docente, “os pais se recusam a carregar o fardo” (LEUNG, 2015, p. 67). Mas o autor relata também que o tempo de trabalho no magistério, a experiência docente, pode modificar a percepção dos professores a respeito dos conflitos com os pais, contribuindo para que os professores abandonem a forma tradicional de encarar o conflito adotando a concepção

de interação com os pais. Segundo o relato de um professor experiente, na verdade uma professora, com vinte e três anos de magistério,

Os pais sempre terão opiniões diferentes dos professores. Isso é inevitável... O mais importante, quando lidamos com isso, é controlar nossas emoções e evitar confrontos. Experimente ocupar o lugar dos pais, compreender seus pensamentos e expectativas (LEUNG, 2015, p. 67).

Segundo Leung (2015), é possível perceber que os professores mais experientes “atribuem grande importância à prevenção ou resolução de conflitos por meio da comunicação, mantendo uma visão mais neutra ou ligeiramente positiva dos conflitos, dando menos ênfase aos seus efeitos negativos” (LEUNG, 2015, p. 67). Entretanto, se os professores experientes concordam que a comunicação é “a chave para prevenir e resolver conflitos, os professores mais jovens [definitivamente] discordam” (LEUNG, 2015, p. 68). Para este professor iniciante, com apenas um ano de experiência docente, informante da pesquisa,

embora a comunicação seja importante, não ajuda a resolver conflitos: entender as expectativas e necessidades de longo prazo da família não significa que você deva cooperar ou atendê-las, porque essas exigências e expectativas podem ser irracionais. Além disso, os pais tendem a acreditar nos próprios filhos, desconsiderando a verdade (LEUNG, 2015 p. 68).

Não obstante, os professores iniciantes reconhecem suas limitações em lidar com os pais, mencionando, inclusive, a falta de confiança que sentem em conseguir atendê-los em suas necessidades, evitando, assim, assumir qualquer tipo de compromisso (LEUNG, 2015). Para o autor, os professores inexperientes geralmente

desempenham um papel passivo na comunicação e não têm intenção de moldar as expectativas de longo prazo dos pais ou persuadi-los a assumir a responsabilidade de apoiar o ensino. Isso pode ser devido à falta de habilidade de convencimento ou inexperiência docente; assim, ao lidar com o conflito casa-escola, a atitude passiva dos professores tende a se inclinar para a autoproteção (LEUNG, 2015, p. 68).

Mas, segundo Leung (2015, p. 68), mesmo os professores experientes não estão totalmente convencidos da importância do diálogo com as famílias ou compreendem plenamente os conflitos como algo normal. Para o autor, de maneira inconsciente, “os professores de todos os níveis sempre dão maior relevância aos efeitos negativos do conflito e são cautelosos com os pais mais participativos”. Além disso, os professores experientes são os que mais reclamam da qualidade da tutoria dos pais; já os professores inexperientes desconsideram totalmente a tutoria da família, considerando-a um problema menos relevante, preferindo priorizar outras tarefas, como as obrigações burocráticas. Um dos professores

novatos entrevistados alega o seguinte: “É muito raro ter professores tutores para acompanhar os trabalhos de casa dos alunos. Frequentemente, temos que cuidar de muito trabalho burocrático, não restando tempo para esse tipo de cuidado” (LEUNG, 2015, p. 69).

Em suma, jovens professores dão mais importância para os efeitos negativos dos conflitos, como os impactos sobre a “moral do professor, danos aos interesses dos alunos, efeitos de rotulagem etc.” (LEUNG, 2015, p. 73). Além disso, como apontado anteriormente, parece que os professores menos experientes não acreditam que a resolução de conflitos dependa de uma boa comunicação entre professores e pais de alunos; para os professores inexperientes, os conflitos só podem ser evitados a partir da conscientização dos pais sobre suas responsabilidades.

O autor assevera, ainda, que os conflitos entre pais e professores não se limitam ao momento da divergência ou ao professor envolvido no problema, tendo seus efeitos negativos estendidos por um longo prazo e para outros espaços da escola. Isso se deve ao fato de que os professores trocam informações e impressões sobre seus relacionamentos e conflitos com os pais de alunos, o que acaba “reduzindo (ou não ampliando) as chances de contato com os pais e mesmo com a criança envolvida no problema [...] rotulando-a para evitar futuros conflitos” (LEUNG, 2015, p. 68).

No que tange à gestão da sala de aula, a fonte de conflitos entre pais e professores está ligada também às diferentes visões sobre a criança. Leung (2015, p. 70) identifica que “os pais vêem as crianças como indivíduos únicos e exigem do professor uma atenção individualizada, enquanto os professores buscam tratar as crianças como um grupo”. No processo de disposição dos alunos em sala de aula, por exemplo, não é a divergência de concepções entre pais e professores que prevalece, mas sim a “luta entre os pais por recursos do ensino” (LEUNG, 2015, p. 70). Isto é, prevalece a disputa entre as famílias pelo melhor lugar na sala de aula, próximo ao professor, a fim de aumentar as chances de aprendizagem e sucesso escolar do aluno. Nas palavras do autor:

O conflito família-escola que se origina da gestão da sala de aula envolve a luta dos pais por ‘recursos’. Este recurso não é um benefício financeiro real, mas sim um privilégio, ou arranjos relacionados aos interesses dos alunos. Esses conflitos envolvem principalmente disputas sobre a justiça no tratamento dos assuntos escolares pelos professores. Essa disputa não decorre das diferenças de objetivos das duas partes, mas da compreensão sobre quais são os direitos dos alunos (LEUNG, 2015, p. 73).

Outra forma de conflito entre casa e escola, e que não envolve alocação de recursos, diz respeito à tentativa dos pais em utilizar a saúde da criança como justificativa para se isentarem

de alguma responsabilidade, subvertendo, inclusive, as regras da sala de aula e da escola. Nesses casos, as “estratégias de enfrentamento dos professores dependem em grande parte de seus julgamentos subjetivos sobre as ‘necessidades individuais’ da criança” (LEUNG, 2015, p. 71). Assim, constata que os professores não atendem indiscriminadamente às “sugestões dos pais, nem [se prendem] cegamente [aos] regulamentos da escola, mas [tentam] encontrar um equilíbrio entre as regras da escola, que representam o interesse do grupo, e os interesses pessoais dos alunos” (LEUNG, 2015, p. 71). Como mencionado anteriormente, para a gestão da sala de aula, os professores muitas vezes “adotam métodos de conformidade e tentam atender aos requisitos dos pais, na medida do possível, sem violar os regulamentos gerais” (LEUNG, 2015, p. 73).

Leung (2015) adverte, no entanto, que, apesar da retórica do atendimento às necessidades individuais dos alunos, “em geral, as considerações dos professores sempre tendem a ser medidas pela classe como um todo, visando à manutenção das regras formais” (LEUNG, 2015, p. 71). De acordo com as opiniões dos professores entrevistados por Leung (2015), tanto para os mais experientes quanto para os inexperientes, a tolerância com os desvios das regras “não só envia informações erradas aos alunos, que passarão a violar a lei, mas também reduz a credibilidade dos regulamentos e a justiça do sistema de recompensas e punições” (LEUNG, 2015, p. 72). Como se pode notar, os professores tendem a enfatizar a obediência às “regras da escola e o senso de justiça, reafirmando a responsabilidade dos pais e uma adesão mais firme à posição da escola” (LEUNG, 2015, p. 73). Como bem percebe Leung (2015, p. 71), seja qual for o papel que se exija dos educadores, “os professores entrevistados acreditam que manter a ordem na sala de aula é a tarefa principal”.

Ademais, professores experientes costumam tomar mais cuidado com as palavras ao se comunicarem com os pais de alunos, “justificando suas decisões no sentido de preservar o bem-estar geral dos alunos, a fim de aliviar conflitos e buscar consensos” (LEUNG, 2015, p. 73). Mesmo assim, não é incomum que os pais discordem do senso de justiça e dos encaminhamentos dados pelos professores. A discordância sobre o senso de justiça dos professores e a insistência destes em manter suas decisões, buscando preservar e fortalecer os regulamentos escolares, costuma gerar, por parte dos pais, “acusações de ‘discriminação’ e ‘segmentação’” (LEUNG, 2015, p.73). Segundo Leung (2015), pais e professores buscam a justiça de forma superficial, pois, na realidade, estão buscando apenas fazer prevalecer suas posições sobre o que seria o melhor para a criança.

Na opinião de Leung (2015, p. 72), os desdobramentos desse tipo de situação são evidentes: “os pais acreditam que seus filhos precisam de cuidados especiais [mas os]

professores não concordam [e tentam] manter a equidade da gestão da sala de aula, o que leva a críticas de ‘não se importarem o suficiente com as crianças’”. Assim, os pais se esforçam para privatizar o atendimento da escola enquanto os professores buscam, supostamente, priorizar o grupo de alunos como um todo, empenhando esforços para manter a equidade no atendimento frente às demandas individuais de alunos e suas famílias. Além disso, Leung (2015, p. 71) avalia que, em Hong Kong,

espera-se que os professores do ensino fundamental [...] desempenhem papéis de ‘pais’ e ‘cuidadores’, sendo responsáveis pelos interesses alimentares e pela saúde dos alunos, sendo essa também a principal fonte de conflito de posições enfrentada pelos professores.

O estudo quantitativo de Addi-Racchah e Grinshtain (2021), com professores israelenses de escolas primárias, evidencia o impacto das percepções de pais e professores a respeito da eficiência do trabalho e do profissionalismo docentes sobre a qualidade das relações colaborativas entre esses dois atores do processo escolar. A partir dos resultados obtidos por meio da análise de modelagem de equação estrutural (MEE), conforme Neves (2018), as autoras passam a avaliar medidas que poderiam ser tomadas para diminuir a ocorrência de conflitos e, evidentemente, ampliar as possibilidades de colaboração entre as duas instituições, a escola e a família. Para Addi-Racchah e Grinshtain (2021), as relações de colaboração entre pais e professores dependem diretamente da ampliação da autonomia, do incremento de responsabilidades e do maior poder de decisão dos professores sobre o trabalho pedagógico. Isto é, o aumento do prestígio docente junto à comunidade de pais melhora tanto a confiança dos pais no trabalho do professor quanto a própria autoconfiança docente em sua capacidade profissional, estimulando, em consequência disso, relações colaborativas entre pais e professores.

Inicialmente, as autoras anotam que muitas políticas educacionais e estudos científicos, assim como os próprios profissionais de ensino, reconhecem que a colaboração entre pais e professores “é essencial para o benefício dos alunos e para seu sucesso na escola” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4-5). No entanto, apesar desse reconhecimento, as relações entre pais e professores não deixam de ser complexas e ambivalentes, e essa ambivalência decorre do fato de “professores e pais [terem] visões de mundo separadas, epistemologias conflitantes e teorias de ação concorrentes” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4).

Na verdade, segundo Addi-Racchah e Grinshtain (2021),

As pesquisas mostram que os professores percebem suas relações com os pais como baseadas na dualidade, envolvendo colaboração e conflito. Os professores reconhecem que os pais são atores significativos para o sucesso

da escola e dos alunos, mas também há várias indicações de que eles estão menos interessados em colaborar com os pais (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

As autoras avaliam que, devido a diferenças de percepção sobre os papéis e funções da família na promoção da educação escolar das crianças, os professores costumam encarar “os objetivos dos pais como um obstáculo às realizações acadêmicas dos alunos” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4). Essa seria, portanto, uma das razões para o distanciamento entre a escola e as famílias, isto é, a interferência negativa dos pais de alunos no trabalho dos professores. Relatam também que, apesar das determinações legais que “exigem a ampliação do papel dos professores na colaboração com as famílias, na prática os professores não gastam muito de seu tempo com os pais de alunos” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

De acordo com o entendimento das autoras,

Os professores aparentemente percebem os pais como intrusos em sua profissão docente, aumentando a incerteza sobre seu trabalho e minando e ameaçando seu julgamento profissional e *status* social. Além disso, os professores podem experimentar demandas contraditórias e inevitáveis dos pais, e até mesmo a cooperação dos pais parece forçar os professores a tomar decisões que entram em conflito com sua responsabilidade profissional. (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5)

Sendo assim, concluem que os diferentes tipos de relações que se estabelecem entre professores e pais de alunos no ambiente escolar, “isto é, colaborativas ou vulneráveis a conflitos, podem estar relacionadas às jurisdições profissionais dos professores” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 2). Aqui, é preciso considerar que a função docente, segundo a concepção burocrática tradicional, costuma ser vista como uma semi profissão, por estar fundamentada “em práticas conservadoras, regulamentação externa e colaboração baixa ou ritualizada, que [encaram] os professores como profissionais que apenas seguem regulamentos e executam procedimentos prescritos” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 2). No entanto, as autoras questionam o *status* de semiprofissionalismo atribuído por alguns autores ao trabalho docente, afirmando que, desde a década de 1960, as definições de profissão evoluíram, tornando-se mais plurais, distanciando-se, portanto, da abordagem burocrática tradicional (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 2).

Lessard e Tardif (2020), por outro lado, avaliam que a função docente atual não deve ser encarada como uma evolução das concepções de vocação, ofício e profissão, sendo mais útil compreendê-la como

uma composição dessas três concepções, que então não se apresentam mais como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que exerce seu trabalho. A evolução não é mais percebida como unidimensional e unidirecional; ela aparece, antes, como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente (LESSARD; TARDIF, 2020, p. 256).

De uma outra perspectiva, ainda, pode-se mencionar a concepção das teorias críticas que “preferem ver nas tendências recentes exatamente o contrário da profissionalização, isto é, diversas formas de desqualificação e proletarização do ofício” (LESSARD; TARDIF, 2020, p. 256), conforme, por exemplo, defende Apple (1980).

Seja como for, no que diz respeito às relações entre escolas e famílias, é preciso considerar que, de fato, as políticas neoliberais para a educação representaram uma modificação importante no exercício da profissão docente, diversificando o leque de responsabilidades profissionais dos professores, legitimando a participação/incorporação das famílias ao ambiente escolar e sua gestão. Addi-Racah e Grinshtain (2021) ressaltam que as políticas neoliberais

legitimaram os pais a desempenhar papéis extensos e ativos na educação dos filhos [e que] essa tendência se reflete em diversas políticas escolares em todo o mundo (por exemplo, a ESSA [*Every Student Succeeds Act*, legislação educacional norte americana assinada em 2015 pelo presidente Barack Obama, sucessora da *No Child Left Behind*, promulgada em 2002]), que reconhece que o envolvimento dos pais nos processos educacionais deve ser parte integrante da rotina escolar e do trabalho dos professores (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 1).

As autoras comentam que, em Israel,

legisladores e pesquisadores sugerem encontrar maneiras pelas quais pais e professores possam colaborar e estabelecer relações de parceria. Essas tendências refletem mudanças sociais no papel das escolas em seu ambiente. Hoje em dia, espera-se que as escolas colaborem com diversos *stakeholders*, com os pais entre eles (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 1).

Para as autoras, o incentivo à participação da família na escola modifica, inevitavelmente, a esfera tradicional de atuação profissional dos professores, ampliando as possibilidades de contato dos docentes com as “diversas partes interessadas, como os pais, [incorporando-as] em suas definições e obrigações profissionais” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 1-2). Sendo assim,

é possível presumir que, para os professores, a colaboração e o envolvimento com agentes externos, como os pais, refletem uma mudança em sua percepção de papel que não é facilmente incorporada ao seu trabalho. Isso se deve em

parte ao fato de que a formação de professores continua a manter uma abordagem conservadoras em relação aos papéis dos professores (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 15).

Em resumo, do ponto de vista dos professores, a participação dos pais de alunos no ambiente escolar pode representar uma modificação/ampliação de atribuições profissionais que, ao fim e ao cabo, significam uma ameaça ao controle sobre o processo de trabalho docente. Nas palavras das autoras, a “proliferação de interessados na escola exige que os professores reconsiderem suas jurisdições profissionais, ou seja, tarefas e atividades de trabalho sobre as quais eles *ganham* [ou perdem] controle” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 1, grifo meu). Assim, conforme o entendimento das autoras, como os limites da profissão docente são flexíveis, “quando o ambiente muda, esses limites podem ser modificados para incorporar fatores anteriormente excluídos” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 20121, p. 2). Esta seria, portanto, na concepção de Addi-Raccah e Grinshtain (2021), a explicação para a insistência dos professores em manter uma postura conservadora e de “portas fechadas” para as famílias e comunidades.

Apoiadas na obra de Abbott (1988), as autoras defendem a ideia de que os professores legitimam seu trabalho junto às famílias “não com base na sua origem social ou características como formação formal, mas sim com base na racionalização da técnica, nos resultados do seu trabalho e na sua capacidade de prestar serviços eficientes” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 20121, p. 3). Em outras palavras:

Ao analisar as tarefas e atividades laborais vinculadas a uma profissão, é possível identificar sua jurisdição; ou seja, a legitimação e o reconhecimento social de que uma profissão têm controle sobre seu escopo de trabalho, conteúdo de trabalho e como seus membros o interpretam e executam (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 3).

Como foi dito anteriormente, para Addi-Raccah e Grinshtain (2021), o *status* da profissão docente está relacionado à percepção que as pessoas têm sobre o processo de trabalho dos professores, ou seja, a capacidade de controle e decisão sobre os processos educacionais, bem como a eficiência e os resultados alcançados; lembrando, ainda, que a percepção pública sobre o *status* da profissão influencia também a própria autoimagem profissional dos professores. Em outras palavras, o *status* da profissão docente depende, diretamente, da legitimação e do reconhecimento públicos, que, por sua vez, estão ligados à capacidade dos professores em “fornecer serviços educacionais adequados [...] eficientes e [com] impacto na aprendizagem e nos resultados dos alunos” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4). A percepção sobre os resultados do trabalho dos professores, por sua vez, está relacionada a três

características fundamentais da função docente: “responsabilidade, influência e eficiência do trabalho docente” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 20121, p. 3).

De acordo com as autoras, novamente apoiadas nas proposições de Abbott (1988), a percepção comunitária sobre a eficiência dos professores pode aumentar a capacidade de controle profissional docente sobre os conteúdos e procedimentos do trabalho; no sentido inverso, a ineficiência resulta na maior possibilidade de intervenções externas sobre o processo de trabalho, o que implica em ameaças à jurisdição da profissão e, conseqüentemente, conflitos entre professores e agentes externos à escola (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4).

Segundo as autoras,

Essas interações ocorrem porque as fronteiras profissionais são flexíveis, penetráveis, expostas a mudanças e podem se tornar uma zona de ação e conflito entre as diversas ocupações e outras forças externas. As intervenções externas, portanto, exigem que a profissão esteja em constante processo de constituição e/ou proteção de sua jurisdição, e isso é igualmente perceptível em relação aos professores (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4).

Aa autoras avaliam também que

os professores lutam entre forças com o objetivo de desprofissionalizar seu trabalho e outras que buscam redefinir o profissionalismo docente de maneiras pós-modernas, mais positivas e baseadas em princípios - de natureza flexível, abrangente e inclusiva. Os pais, que são clientes fortes, constituem uma dessas forças, que podem influenciar a jurisdição dos professores (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 4).

Para as autoras, as relações conflituosas entre as famílias dos alunos e os professores encontram suas raízes mais profundas na falta de autonomia docente, no baixo desempenho funcional da escola e no isolamento do magistério em relação às famílias dos alunos. Estas variáveis impedem, por um lado, que os processos e resultados do trabalho da escola sejam conhecidos e compreendidos pela população; por outro lado, impedem que os professores sejam respeitados devido à falta de poder decisório sobre o processo de trabalho, bem como pelos resultados de seus esforços; finalmente, esse estado de coisas retroalimenta o baixo *status* da profissão e aumenta a probabilidade de conflitos entre pais e professores. De acordo com Addi-Racchah e Grinshtain (2021), o conflito com os pais de alunos

é particularmente provável de ocorrer quando se pensa que os professores têm um baixo *status* social, com pouca influência e poder na organização das escolas; como tal, eles também são vulneráveis a demandas de pressões de atores externos, como os pais que são o cliente central das escolas. Nessa situação, os professores podem se opor à colaboração com os pais e encontrar maneiras de evitar a interação com eles. Além disso, nem todos os professores se sentem capazes de interagir efetivamente com os pais (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

Na concepção das autoras,

Quando os professores não oferecem aos seus filhos serviços educacionais eficientes, quando não estão suficientemente atentos e solidários às suas necessidades, ou quando estão insatisfeitos com o ensino na escola, os pais tendem a intervir, criticar e confrontar os professores. Em outras palavras, o envolvimento dos pais na escola tende a estar relacionado à forma como eles percebem o trabalho dos professores. Os estudos mostram, no entanto, que os pais apresentam níveis significativamente mais elevados de confiança em professores capazes de fazer seu trabalho com sucesso [...] (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

Assim,

Quando os pais vêem os professores como profissionais, é provável que legitimem sua posição; os pais são, então, mais propensos a colaborar com os professores e buscar sua ajuda em relação à aprendizagem de seus filhos. Em contraste, quando os pais não percebem os professores como prestadores de serviços educacionais adequados, suas relações com os professores podem se tornar conflitantes (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

De fato, segundo os dados coletados pelas autoras junto a 325 professores e 655 pais de alunos, em 21 escolas judaicas israelenses, chegou-se à conclusão de que os professores que assumem mais responsabilidades por seus alunos e que são percebidos como mais eficientes, são aqueles que relatam menos relações conflituosas com os pais de alunos (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021). Nota-se, aqui, a importância da visibilidade do trabalho do professor. Sob essa ótica, as autoras ressaltam a importância da criança como elo entre o trabalho docente e as concepções dos pais sobre a escola:

Parece que parte do trabalho dos professores que é visível para os pais – como o diretamente relacionado às relações dos professores com as crianças – pode ser mais bem avaliada pelos pais do que o trabalho dos professores que é realizado atrás da porta da sala de aula ou entre professores e seus colegas (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 15).

Do mesmo modo, as autoras relatam que: “ao comparar os dois grupos – pais e professores – foi encontrada semelhança no efeito da variável de estima da eficiência do trabalho do professor” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 14). A conclusão é que, “tanto para pais quanto para professores, as variáveis do profissionalismo dos professores predizem poderosamente as relações entre pais e professores” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 14). Ou seja, tanto a confiança dos pais no trabalho dos professores, quanto a autoconfiança dos professores em seu próprio trabalho seriam fatores decisivos na promoção de relações colaborativas entre as famílias e a escola.

Addi-Raccah e Grinshtain (2021) alertam para o fato de que “nem todos os professores se sentem capazes de interagir efetivamente com os pais” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5), e, como visto acima, a autoconfiança profissional é um elemento importante no processo de construção de relações amistosas e mais frequentes entre pais e professores. Citando a pesquisa de Leenders et al. (2018), Addi-Raccah e Grinshtain afirmam que:

Nas escolas primárias holandesas, descobriu-se, por exemplo, que professores com apenas alguns anos de experiência se sentem inseguros sobre sua capacidade de construir relacionamentos fortes com os pais, especialmente com pais de origens étnicas e culturais diferentes das suas (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

Na concepção de Addi-Raccah e Grinshtain (2021), professores que confiam em suas capacidades profissionais são menos inseguros e se envolvem mais facilmente com as famílias de seus alunos. Segundo as autoras, “professores confiantes em seu trabalho profissional são menos receosos em se envolver com os pais e são capazes de gerenciar suas relações e interagir com eles” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5). Em suma:

quando os professores são capacitados, ganham mais influência na escola e assumem mais responsabilidades, eles podem parecer mais dispostos a colaborar com os pais, em parte como um benefício oferecido a seus alunos e em parte devido à capacidade de gerenciar suas relações com os pais (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 5).

Com efeito, a competência profissional dos professores é um elemento central da análise de Addi-Raccah e Grinshtain (2021). Sobre a questão da formação em serviço de professores, talvez fosse pertinente mencionar a pesquisa de Pratas, Horta e Amado (2021) com professores portugueses, cujos resultados indicam que as educadoras e as auxiliares de sala, apesar de parecerem ser excessivamente confiantes quanto às suas capacidades profissionais para lidar com os conflitos entre alunos dentro da escola, fator que costuma gerar atritos entre os educadores e as famílias de alunos, expressam o desejo de participar de programas de formação para a resolução de conflitos, o que, segundo as autoras, pode significar falta de confiança em suas capacidades profissionais (PRATAS; HORTA; AMADO, 2021, p. 378).

Assim, para Addi-Raccah e Grinshtain (2021), dar ênfase à

preparação dos professores para o relacionamento com os pais é importante durante a formação inicial e em serviço, pois pode contribuir para aumentar a confiança profissional dos professores em seus esforços para construção de relações de colaboração com os pais em vez de conflitos entre estes, os professores e as escolas (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 1).

Ademais, a necessidade de uma política de formação para professores é vista pelas autoras como uma medida urgente, principalmente se forem consideradas as condições sociais e políticas israelenses derivadas da intensificação da implantação do receituário neoliberal:

Os professores devem obter mais treinamento sobre como trabalhar com os pais, especialmente porque o envolvimento dos pais nas escolas está se intensificando. [...] O profissionalismo dos professores é um conceito complexo e dinâmico que desafia tanto a instituição de treinamento de professores quanto os formuladores de políticas. É uma missão significativa, pois, hoje, em Israel, as críticas às capacidades dos professores são muito intensas e o respeito pelos professores é baixo (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p.16-17).

Pode-se dizer, então, que as autoras recomendam o investimento na autonomia dos professores como elemento essencial para o estabelecimento de relações amistosas entre escola e família, uma vez que, no que concerne aos pais de alunos, suas relações com os educadores “não se baseiam apenas em estimativas sobre a eficiência do trabalho dos professores, mas também nas percepções sobre a posição de poder que os professores ocupam na escola, ou seja, a influência dos docentes nos processos de tomada de decisão” (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 16). Nas palavras das autoras:

Podemos supor que perceber que o corpo docente influencia as decisões sobre questões pedagógicas pode sinalizar que esses professores são autoridades e especialistas em sua área. [...] De fato, foi descoberto que quando os professores têm autonomia na escola, as relações com os pais são baseadas em parceria e colaboração (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 16).

A partir do raciocínio apresentado acima, as autoras concluem a pesquisa tirando duas implicações fundamentais para a gestão da escola, que podem favorecer a promoção de relações amistosas e colaborativas entre pais e professores:

Em primeiro lugar, a visibilidade do trabalho diário dos professores deve ser enfatizada. [Pesquisas qualitativas já demonstraram] que a transparência das atividades dos professores pode melhorar as relações produtivas entre pais e professores e impulsionar a legitimidade dos professores como profissionais. Em segundo lugar, como indicam os resultados do nosso estudo, as relações de colaboração com os pais baseiam-se no profissionalismo dos professores. Ele destaca a necessidade de apoiar o profissionalismo dos professores e estabelecer relacionamentos com os pais como um componente integral da profissão [...] (ADDI-RACCAH; GRINSHTAIN, 2021, p. 16).

2.3 O debate no Brasil

2.3.1 A semi burocratização da escola como fator resistência à participação popular em sua gestão: a tese de Luiz Pereira

O Brasil é pródigo em pesquisas sobre as relações entre a escola, famílias e comunidades, em especial a família popular. Um dos estudos pioneiros e mais bem elaborados sobre o relacionamento entre os profissionais de ensino e a população usuária da escola pública pode ser encontrado na obra de Luiz Pereira (1969; 1976). No livro *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*, publicado em 1967, o autor busca, a partir da análise da estrutura e do funcionamento da escola pública primária estadual paulista – em um contexto social em transformação, marcado pelo processo acelerado de industrialização e urbanização do país –, revelar a natureza das relações sociais contraídas entre a instituição escolar e a população usuária de seus serviços.

Na concepção de Pereira (1969), a cidade de São Paulo, na década de 1960, já havia atingido seu ponto máximo de desenvolvimento urbano-industrial dentro do capitalismo brasileiro, consolidando, portanto, a moderna organização social de classes. No entanto, era preciso reconhecer que a metrópole paulistana, apesar de plenamente desenvolvida, ainda convivia com reminiscências “da ordem senhorial e patrimonialista em fase bastante adiantada de desagregação, paralelamente ao fortalecimento dos componentes típicos das sociedades de classe” (PEREIRA, 1963, p. 196).

Os resultados de suas pesquisas levaram-no a concluir que, do ponto de vista da estrutura e do funcionamento da escola, a explicação para a resistência docente à participação comunitária encontrava-se na semi burocratização do sistema escola-área escolar, no qual prevalecia a convivência disfuncional, ou sociopática, entre elementos tradicionais e burocráticos, resquícios do processo de transição entre a sociedade agrária e a moderna sociedade urbano-industrial.

Para chegar a esta conclusão, Pereira (1976) partiu da descrição das relações que se estabeleciam entre a população de um bairro operário da periferia de Santo André, Estado de São Paulo, e a escola pública que a atendia, a escola primária de Água Redonda (nome fictício). Para o autor, as disfuncionalidades observadas nas relações entre moradores e pessoal docente-administrativo, como dito anteriormente, eram reflexos do processo de transição pelo qual passava a sociedade brasileira da época:

Dessa forma, as relações entre ela [a escola] e a área escolar são consideradas como relações entre uma empresa estatal e seu público. E, orientada pelo conceito de burocracia, a análise do sistema de relações entre este e aquela revela, nesse sistema, a existência de elementos tradicionais ao lado de elementos burocráticos. Por isso também por esse sistema a área escolar de Água Redonda se apresenta como meio dinâmico de ajustamento ao ambiente metropolitano, desempenhando funções no plano da secularização dos modos de conceber o mundo e no da organização social – funções essas que se

determinam com o avanço da constituição da etapa urbano-industrial da sociedade capitalista brasileira (PEREIRA, 1976, p. 106).

No processo de ajustamento, elementos tradicionais de caráter patrimonialista estamental, remanescentes da concepção de mundo tradicionalista dos moradores, eram lentamente substituídos por concepções de mundo mais adequadas ao meio urbano-industrial. Contudo, esse processo era lento e comumente fazia emergir o tradicionalismo das “concepções e expectativas patrimonialistas dos pais dos alunos, em face do pessoal docente-administrativo da escola primária de Água Redonda, [evidenciando] a persistência entre eles de normas e valores inconsistentes com uma estratificação ‘avançada’ de classes sociais” (PEREIRA, 1976, p. 126). Por sua vez, a organização profissional do pessoal docente-administrativo – consubstanciado no Regimento Escolar – encontrava-se também em processo de transição, em estágio de semi burocratização, o que explicava, em grande medida, as “inconsistências da escola primária, [...] na qual as motivações racionais-legais ainda se mostram incapazes de substituir completamente as motivações não-burocráticas que entraram em decadência” (PEREIRA, 1976, p. 84).

Apesar de estarem submetidos aos mesmos processos de desenvolvimento histórico e social, os docentes encontravam-se mais adaptados ao sistema urbano-industrial, se comparados aos moradores:

Conforme se depreende [...], o pessoal docente-administrativo da escola de Água Redonda está em estágio mais avançado de urbanização e de ajustamento a um sistema de classes sociais urbano-industriais, quando comparado com os moradores da área escolar. Por outro lado, filia-se a um meio socioeconômico superior ao destes. A maior organização do pessoal docente-administrativo e a sua vinculação à classe média levam-no a participar de concepções de mundo e de níveis de vida estranhos ao meio social dos alunos e de seus pais. Isso faz com que, no sistema de relações entre a escola e a área escolar, haja o encontro e o entrechoque de valores e atitudes diferentes e até certo ponto antagônicos, possuídos pelos indivíduos participantes desse sistema: o pessoal docente-administrativo de um lado e, de outro, os alunos e demais moradores (PEREIRA, 1976, p. 126-127).

Nota-se, assim, a dupla natureza da disfuncionalidade entre as distintas concepções de mundo dos docentes e dos moradores, o que acabava gerando, segundo Pereira (1976), um maior distanciamento entre estes dois polos constitutivos do sistema escola-área escolar:

A representação tradicionalista da escola integra-se com as concepções vigentes entre o pessoal docente-administrativo a respeito dos seus papéis no interior da escola, já analisados, e com o *modelo idealizado* para as relações entre ele e os moradores da área escolar. Nesse sistema de relações *ideais*, defende-se grande distância social entre o pessoal docente-administrativo e os moradores, sejam alunos ou não, baseada no reconhecimento das diferenças

de *status* socioeconômico total entre eles existentes (PEREIRA, 1976, p. 108, grifo no original).

Nesse sentido,

o estágio de semi burocratização do pessoal docente (que assume os aspectos de decadência das formas tradicionalistas de exercício da profissão e falta de identificação com a totalidade das tarefas burocraticamente definidas no Regimento) e também as avaliações negativas que esse mesmo pessoal docente tem com referência à área escolar (provindas da sua participação numa situação de classe média e das frustrações das suas expectativas patrimonialistas remanescentes, relativas ao comportamento dos alunos e demais moradores em face dele) em conjunto criam uma situação que propicia poucos contatos com a população da área escolar e não contribui para transformar contatos categóricos em simpáticos; por outra parte também não faz com que os contatos categóricos se determinem como burocráticos (PEREIRA, 1976, p. 114).

Pode-se dizer, então, que a tese de Pereira (1976, p. 115, grifo meu) se apoia na ideia de que “a *semi burocratização* do pessoal docente e as suas *avaliações negativas* a respeito dos moradores exercem, cumulativamente, a função de defender e aumentar o isolamento existente entre eles.” Contudo, por ser supostamente uma fase de transição, havia certo otimismo do autor em relação aos impactos do processo de urbanização sobre a concepção de mundo da população, para o qual a escola contribuía de forma inevitável, mas não intencional:

A participação social cada vez mais ampla dessas famílias num meio urbano e industrial, através das idas à cidade, do rádio, de algum jornal ou revista, de contato com camadas urbanas superiores à sua – e, basicamente, a sua participação num sistema de classes sociais – fazem com que as suas aspirações de melhores condições de vida sejam sempre estimuladas (PEREIRA, 1976, p. 30).

A contribuição da escola e dos professores nesse processo, inevitável e não intencional, era um dos fatores fundamentais de aceleração da adaptação dos moradores ao meio urbano-industrial:

Muitos de seus comportamentos [dos professores] não satisfazem às expectativas patrimonialistas dos moradores e com isso aceleram, nos habitantes da área, o abandono de concepções, normas e valores relativos à escola primária e do seu pessoal docente, inconsistentes com o sistema de classes urbano-industrial. Propiciam assim maior ajustamento dos moradores a este sistema (PEREIRA, 1976, p. 133).

Preso ao paradigma nacional-desenvolvimentista vigente na época (CASTRO, 2009), Pereira (1976) acreditava que, com o processo de urbanização do País e a superação do estágio de semi burocratização da empresa escolar, assim como com a adaptação dos moradores à área metropolitana, as relações tradicionais dariam lugar a relações modernas, burocratizadas, em

que os serviços escolares deixariam de ser vistos como um “dom ou benefício concedido” para se efetivarem como “um direito dos habitantes da área escolar” (PEREIRA, 1976, p. 107). A aposta de Pereira (1976) estava fundamentada em dados empíricos de sua pesquisa e indicavam que as dores do parto, as disfuncionalidades da empresa escolar, eram o prenúncio do nascimento de um Brasil moderno:

A emergência, entre os habitantes da área, de concepções, padrões e valores consistentes com o sistema de classes urbano-industrial, que ao menos em parte resultam do próprio funcionamento do sistema escola-área escolar, promove o abandono, pelo pessoal docente, de elementos patrimonialistas que ainda defendem. E, dessa forma, leva-o a um ajustamento maior a uma situação de classe média num meio urbano-industrial. Trata-se, porém, de categorias de funções latentes (PEREIRA, 1976, p. 134-135).

Transcorridos sessenta e um anos da coleta de dados empíricos feita por Pereira (1976), os conflitos entre o magistério e a população usuária de nossas escolas públicas parecem ter recrudescido. Não obstante tenha havido mudanças consideráveis na natureza e na complexidade das relações escola-comunidade, manteve-se a postura de isolamento e resistência do magistério à participação comunitária. De lá para cá, o que de fato mudou foi o maior acesso da população aos bancos escolares, em termos quantitativos, de novas vagas e ampliação do tempo na escola, o que, de resto, não representou uma mudança significativa de comportamento do magistério em relação à aceitação da participação popular nas decisões importantes sobre os rumos do ensino.

Como comprova a literatura sobre o tema, este parece ser um problema que persiste no tempo e no espaço, uma vez que os relatos de pesquisas mais recentes, em diversos contextos sociais, como no Brasil (PARO, 1995; 2018a), em Portugal (MARQUES, 1997; SILVA, 1997; 2010), na França (THIN, 2006; 2010), no Canadá (TARDIF; LESSRAD, 2020; HERGREAVES, 2004) ou nos Estados Unidos da América (MARQUES, 1997; DAVIES, 2005), revelam semelhanças realmente impressionantes.

O que importa reter da tese de Pereira (1976) é que a concepção de mundo tradicional, estamental e patrimonialista (mas, em fase de transição), compartilhada pelo sistema escola-área escolar, determinava o distanciamento existente entre magistério e usuários da escola. A superação desse abismo se daria, conforme acreditava Pereira (1976), a partir do avanço das modernas relações sociais urbano-industriais, e a conseqüente burocratização da escola pública e da profissão docente. A parteira desse processo, como a definia Weber (2009), seria uma revolução de caráter técnico-econômico, que desestabilizaria o rígido sistema estamental,

colocando em seu lugar, a partir da crise, a prevalência do sistema mais flexível de classes sociais.

Na continuação de seus estudos sobre a escola pública, Pereira (1969) passa a focar o magistério público, visto como categoria ocupacional em crise numa sociedade que transitava rapidamente do modelo estamental para o moderno sistema de classes sociais. A crise consistia, basicamente, na persistência de concepções conservantistas estamentais do ofício, contrárias à racionalidade burocrática de uma empresa escolar alicerçada na moderna sociedade de classes urbano-industrial, somada à inadequação do processo de profissionalização do magistério, calcado na exacerbação da orientação instrumental-privatista ou individualista, contrária, portanto, à natureza coletivista ideal da escola pública primária.

Segundo Pereira (1969, p. 133), portanto, a crise do magistério estaria radicada no “entrechoque e falta de integração, por acomodação, entre o fortalecimento da tendência de profissionalização dessa atividade e a orientação coletivista que lhe cumpre manter”. A crise do magistério estaria relacionada também ao processo de proletarização vivido pela profissão docente, concomitante ao processo de expansão do sistema de ensino. Nesse aspecto, o professorado buscava resistir à proletarização estabelecendo como parâmetro ideológico para a defesa da profissão o distanciamento socioeconômico em relação ao proletariado e de outras categorias inferiores da classe média assalariada, além do “apego ao prestígio tradicional do magistério, solapado com o avanço da etapa urbano-industrial na sociedade de classes brasileira” (PEREIRA, 1969, p. 173).

Segundo Pereira (1969, p. 186-187), no fortalecimento da tendência à profissionalização da mulher-professora e do magistério primário, assim como na vivência da condição de classe média assalariada, estariam as bases do processo de proletarização do professorado primário, “patentes na queda relativa dos seus níveis de remuneração salarial e de prestígio ocupacional [...]”. Entre os fatores de menor acomodação do magistério à nova situação social da moderna sociedade urbano-industrial brasileira contava a menor competitividade feminina em relação às pressões proporcionadas por profissões majoritariamente masculinas. Conforme o entendimento de Pereira (1969, p. 178), o magistério “difere de outros setores do funcionalismo, predominantemente masculinos, que impõem maiores pressões para defesa de sua situação de classe média assalariada.” Contudo, Pereira (1969, p. 167) percebe com agudez a natureza da reação do magistério à proletarização, em termos organizacionais, enquanto categoria profissional, e avalia que

já se entrevem traços de comportamento político do professorado primário público estadual [...] indícios de que esse comportamento político tende ou

poder vir a ser concebido em termos racionais-instrumentais em movimentos reivindicatórios mais ‘avançados’ no seio do setor público, enquanto área do mercado de trabalho.

Ademais, era essa tendência da organização reivindicativa docente, cada vez mais ligada à ordem instrumental-privatista da profissão, que estava na origem da disfuncionalidade do sistema público escolar primário. Aliás, mais do que isso, na avaliação de Pereira (1969, p. 189) a “profissionalização do magistério aparece como exacerbação e distorção daquela orientação instrumental-privatista”, disfuncional, portanto, ao ideal coletivista da empresa pública escolar primária. A ênfase do professorado na orientação instrumental-privatista, ademais, era “compatível com o aprofundamento da competição entre categorias assalariadas pela participação diferencial na renda e no prestígio” (PEREIRA, 1969, p. 189). Além disso, a orientação privatista do magistério era reforçada pelo ímpeto dos professores em compensar a perda do *status* tradicional da profissão docente, vigente no período estamental e em vias de colapso na nova etapa urbano-industrial. De fato, conforme o entendimento de Pereira (1969, p. 176), o professorado,

embora com uma orientação instrumental-privatista nesses movimentos, ainda como que procuram fazer o nível de remuneração salarial derivar de um nível de prestígio ocupacional superior, não mais efetivamente concedido pela coletividade em geral.

Sendo assim, na concepção de Pereira (1969, p. 123), a ênfase das professoras na orientação instrumental-privatista, que se chocava com a orientação coletivista ideal do estabelecimento de ensino público primário, poderia ser explicada também “pela falta ou insuficiência de atendimento, pelos incentivos inerentes ao sistema escolar primário, das aspirações instrumentalizadas dos professores”. Em outros termos,

Em conexão, pode-se admitir que a insatisfação das aspirações instrumentais dos professores tem repercussões disfuncionais para a orientação coletivista desse sistema escolar, ao neles exacerbar orientações individualistas para com o trabalho que aí lhes compete, provocando-lhes o retraimento em face das obrigações inerentes aos cargos que ocupam, e não os estimulando ao fortalecimento, ampliação e diversificação das suas funções socializadoras, reclamados pela urbanização e industrialização do sistema social global (PEREIRA, 1969, p. 125).

Em suma, o estágio de transição em que se encontrava o magistério era responsável, na opinião do autor, pela disfuncionalidade constatada entre os papéis profissionais idealmente almejados e concretamente realizados pelo magistério. Segundo Pereira (1969, p. 134), o comportamento dos professores poderia ser caracterizado, então,

pela identificação destes com as vantagens ou recompensas ligadas aos cargos que ocupam e pelo retraimento, em graus variavelmente maiores ou menores, das obrigações inerentes a esses mesmos cargos, burocraticamente definidas no plano estatutário (tal como as recompensas) – justamente obrigações que garantem a orientação coletivista do sistema escolar primário público estadual. Trata-se de situação que, dado o atual conjunto insatisfatório dos controles inerentes ao sistema escolar, é facilitada pela relação social de produção legalmente definida para os estabelecimentos públicos, ou seja, pelo tipo de trabalho assalariado que os caracteriza.

Diante desse diagnóstico, Pereira (1969, p. 114) inicia um conjunto de proposições que, se não lograssem integrar o magistério ao moderno sistema burocrático, ao menos proporcionasse melhor “acomodação e maior equilíbrio entre valorização instrumental-privatista ou individualista e a orientação coletivista de tais ocupações”. Ligada, talvez, à orientação nacional-desenvolvimentista que vigorava na época em que Pereira (1969) realizou sua pesquisa, a solução proposta para a questão da disfuncionalidade entre as aspirações do magistério e o ideal coletivista do sistema público de ensino primário, passava, segundo o autor, pela intensificação da burocratização do sistema de ensino público. Conforme a defesa de Pereira (1969, p. 135),

impõe-se promover, num esforço de racionalização não apenas do sistema escolar primário público estadual, mas de todo o complexo do ensino primário em que este se integra, o controle do fortalecimento distorcido da tendência de profissionalização do magistério primário, ajustando-a à orientação coletivista daquele sistema escolar e à organização efetivamente burocrática que deve ser. Esta é a única compatível, em se tratando de oferta de serviços públicos, com as características de uma sociedade de classes urbano-industrial, pois que garante a prestação e controle desses serviços conforme critérios universalistas de realização e de avaliação, ao mesmo tempo que aproveita ou canaliza positivamente, para a consecução dos seus objetivos de empresa, as atividades, motivações e concepções instrumentais-privatistas dos seus agentes individuais de trabalho.

Na concepção de Pereira (1969, p. 189), a fim de se evitar que os estabelecimentos de ensino continuassem a oferecer um atendimento precário à população, devido à falta de identificação dos professores com as atribuições burocráticas-rationais expressas no regimento escolar, impunha-se “promover uma efetiva e positiva acomodação entre a orientação coletivista do sistema escolar primário público e a orientação instrumental-privatista das professoras à situação de trabalho.” Essa acomodação, por sua vez, só poderia ser levada a bom termo por meio da racionalização burocrática do sistema escolar, em conexão com todo o complexo de ensino primário, levando-o a funcionar “efetivamente, e não apenas por alguns de seus aspectos ou setores [...]”. Essa burocracia, no entanto, identificava-se com o sentido

mannheimiano do termo, isto é, uma burocratização que “opere realmente como uma burocracia pública e viva [...]” (PEREIRA, 1969, p. 190, grifo no original). Aqui, como se pode supor, talvez falte à análise de Pereira (1969), a natureza de classe do Estado, cujo histórico em relação ao ensino público tem sido de omissão e controle sobre o processo de trabalho dos professores e alunos, no sentido de conter a expansão e a manutenção dos sistemas de ensino. No mais, é válida a intenção do autor em defender a necessidade de acomodação entre as aspirações profissionais do magistério e as necessidades coletivistas do sistema público de ensino primário.

2.3.2 O preconceito estrutural como elemento de impermeabilidade da escola: as contribuições de Maria Helena Souza Patto

No final da década de 1980, Maria Helena Souza Patto, outro grande expoente da literatura sobre as relações entre professores, famílias e comunidade escolar no Brasil, coletava os primeiros dados empíricos da pesquisa que viria a ser publicada, em 1990, no clássico livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Como bem lembra Carvalho (2011, p. 571):

No prefácio à segunda edição, a professora Jerusa Vieira Gomes ressalta que a obra de Patto representou uma ruptura teórico-metodológica nos estudos sobre o ‘fracasso escolar’. Tratava-se, a seu ver, de um novo marco na compreensão dos processos psicossociais envolvidos nas práticas sociais e escolares responsáveis pela produção de ‘reprovados’, ‘fracassados’ e por toda sorte de estigmas que afirmam a incompatibilidade de certas crianças das classes populares para com a aprendizagem e a cultura escolar.

No centro da nova interpretação sobre o fracasso escolar, a partir da crítica à permanência do grande número de crianças e jovens reprovados ou evadidos das escolas, estava a ideia de que o fracasso não era produto de uma simples disfunção sistêmica, talvez conjuntural, tratando-se, antes, de uma questão essencialmente estrutural (PATTO, 1992); a autora afirma, peremptoriamente, que o perfil de atendimento do sistema escolar brasileiro é fundamentalmente seletivo e excludente (PATTO, 1996).

Considerando a série histórica de dados sobre a educação brasileira de que dispunha à época, bem como a realidade de uma escola pública paulista por ela pesquisada, Patto (1996, p. 3) constatou com convicção e clareza que “a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição de promessa, de sonho e de desejo”. Em um artigo publicado dois anos depois do lançamento de seu livro sobre o fracasso escolar,

Patto (1992) reafirmaria a ideia de que a ampliação de vagas nas escolas públicas, ainda que tenha sido uma medida importante, não logrou ensinar os conteúdos escolares à maioria das crianças brasileiras.

Explicitava-se, assim, a crítica virulenta ao sistema educacional brasileiro, este visto como sendo tendencialmente preconceituoso e intencionalmente excludente, tendo como corresponsáveis o Estado e o próprio magistério; este último, ao mesmo tempo, cúmplice inconsciente e vítima do sistema e do discurso científico (ou pseudocientífico). Nas palavras da autora: “o desenvolvimento do fracasso escolar é operado por um processo *institucional escolar* de fracassalização do aluno pauperizado” (PATTO, 1996, p. 347, grifo meu). De forma complementar, Patto (1996, p. 341) conclui que o “preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos”.

Mas, se as motivações e responsabilidades do Estado na produção do fracasso escolar são facilmente inteligíveis, o papel do magistério nessa engrenagem é menos evidente. Devido sua complexidade e sutileza, a participação docente no processo da produção do fracasso escolar precisa ser analisada com maior profundidade e detalhamento. Inicialmente, Patto (1996) avalia que não é possível responsabilizar direta e integralmente o magistério pelo fracasso da escola ou pelo desencontro entre as instituições de ensino e as famílias populares. Afinal de contas, tanto a precarização da carreira quanto a degradação do local de trabalho – fatores que influenciam a qualidade do ensino e as relações sociais na escola – são realidades geradas por decisões tomadas em escalões superiores do Estado, em instâncias em que os educadores, geralmente, não têm acesso e nem poder de opinião ou decisão. Tampouco é possível responsabilizá-lo do ponto de vista de suas limitações técnicas, uma vez que a própria produção científica, que fundamenta a formação inicial e em serviço dos professores, segundo Patto (1996), encontra-se contaminada por concepções preconceituosas e estereotipadas, como se verá mais adiante. Nas palavras da autora:

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação

escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido (PATTO, 1992, p. 114-115).

Para dar conta da dimensão estrutural do processo de produção do fracasso escolar, inclusive no que diz respeito à cumplicidade docente, Patto (1996) critica a inadequação dos diagnósticos e proposições dos técnicos governamentais, que culminam na materialização das políticas públicas em educação. No mesmo sentido, a autora alerta para a perversidade das medidas de responsabilização dos docentes, uma vez que tais medidas, ao invés de sanarem as deficiências do sistema, tendem a agravá-las, mascarando, entretanto, as verdadeiras razões por trás da precarização das condições de trabalho e da convivência no interior das escolas, isto é, a própria natureza do sistema. Segundo Patto (1996, p. 343), o “fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”. Sendo assim, afirma:

Desta perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os burocratas: são incompetentes, não querem saber de nada. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras estratégias de sobrevivência em condições de trabalho adversas. Desta forma, eventos típicos da rede, como a grande mobilidade dos educadores, perdem o significado de disfunções que expressões como desacertos operacionais do sistema sugerem, para adquirir sentido de características que lhes são intrínsecas. Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso (PATTO, 1996, p. 344).

As medidas de responsabilização das escolas costumam derivar de políticas orientadas pela ideia de racionalização administrativa, que visam a transplantar para a empresa escolar o modelo gerencial empresarial adotado em qualquer tipo de processo produtivo. As consequências práticas dessas medidas, que desconsideram a especificidade da empresa escolar, têm sido, no mínimo, contraditórias, pois tendem a aumentar ainda mais o estranhamento entre a escola e as famílias e comunidades: a responsabilização dos professores pelo fracasso da escola, por parte dos órgãos técnicos do Estado, costuma ser repassada, por iniciativa dos professores, aos alunos e suas famílias. De fato, os resultados da pesquisa de Patto (1996) permitem-na afirmar com confiança que “além do modelo gerencial que administra as relações, as ideias em vigor a respeito da clientela são outras vertentes estruturantes poderosas

da vida na escola, em geral, e dos contatos que nela se dão, em particular” (PATTO, 1996, p. 346).

No que concerne ao comportamento típico entre os professores, de responsabilizar os alunos e suas famílias pelo mau desempenho da escola, afirma o seguinte:

a responsabilização do outro pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa esta que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças a atribuição de incompetência e de ilegitimidade a outrem (PATTO, 1996, p. 178).

Patto (1996) anota também que a ideia de responsabilização está vinculada à concorrência entre os trabalhadores, componente que reforça o sentimento de individualismo e solapa todas as formas de solidariedade nas relações de trabalho:

O caráter burocrático da busca de redução das estatísticas referentes à reprovação e sua motivação muito mais fundada em interesses particulares do que humano-genéricos ficam sugeridos pela competição que esta política estabelece entre as escolas pelo primeiro lugar (PATTO, 1996, p. 180).

Ademais, a autora avalia que, no

contexto burocratizado da escola do Jardim [campo da pesquisa empírica], praticamente inexistem situações nas quais o outro seja ao mesmo tempo instrumento e finalidade: a instrumentalização das relações, sobretudo no caso das relações dos educadores com os usuários, é a modalidade mais frequente dos contatos pessoais nesta instituição. Esta instrumentalização do outro encontra um terreno especialmente propício: o das relações de inferioridade-superioridade (PATTO, 1996, p. 344-345).

No entanto, lançando mão do princípio da contradição, Patto (1996) pondera que, de forma idealista, a visão empresarial do ensino erra, entre outros fatores, por desconsiderar que a “burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo” (PATTO, 1996, p. 349). Em outras palavras,

A concepção segundo a qual a administração burocrática de uma estrutura hierárquica de poder resulta numa cadeia estática e perfeita de vínculos de submissão ganha força a partir de que se registra num primeiro momento de contato com a instituição. Uma convivência mais longa permite, no entanto, captar contradições e identificar insatisfações e tensões que, quase nunca explicitadas e muito menos resolvidas, permanentemente latejam no corpo da escola (PATTO, 1996, p. 177).

Ainda segundo a autora, os defensores da racionalidade burocrática não levam em conta que se a burocracia se refere a uma organização impessoal para a neutralização de conflitos, “é verdade também que não existe a total impessoalidade nem o total submetimento” (PATTO,

1996, p. 348). De uma perspectiva otimista, inclinada a buscar saídas para superação do sistema, afirma que

a escola existe como um lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (PATTO, 1996, p. 349).

Mantém-se, no entanto, a tese central da autora, isto é, a ideia de que o preconceito estrutural que configura a sociedade brasileira determina também as práticas e condutas dos professores em sala de aula, suas relações com as famílias dos alunos e suas comunidades. A partir dos registros de campo de sua pesquisa, que corroboram os resultados a que chegaram diversos outros autores, Patto (1996, p. 196) conclui que “preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza circulam livremente na escola Jardim [escola pesquisada], da diretora ao porteiro, o mais recorrente dos quais é o estereótipo da inadequação da família”.

Os relatos das conversas com as professoras, informantes da pesquisa, confirmam o expediente de explicar o fracasso escolar por meio de supostos defeitos morais, distúrbios psíquicos e desestruturação das famílias, assim como o estereótipo da vida na pobreza. Nas reuniões entre professores, por exemplo, “grande parte da primeira hora é ocupada com uma sucessão de relatos de casos que ilustram a tese de que as crianças são vítimas de pais omissos e violentos” (PATTO, 1996, p.198). A dureza dessas constatações deixa clara a gravidade e a complexidade do problema que envolve a forma como as classes populares são concebidas pelos professores e demais funcionários da escola:

Uma visão negativa dos moradores do bairro é, portanto, um denominador comum a todos os depoimentos, marcando presença mesmo nas versões sobre o fracasso escolar que dão destaque a aspectos estruturais do sistema de ensino, a deficiências na formação dos professores e que incorporam o discurso acadêmico mais recente sobre este problema (PATTO, 1996, p. 198).

Em Patto (1988; 1996), a gênese do processo de exclusão das camadas populares do sistema educacional encontra suas raízes mais profundas no preconceito estrutural que conforma toda a organização social brasileira, isto é, na força da ideologia que vigora em um “país marcado pelo colonialismo, pela escravidão, pelo modo capitalista de produção e pelas artimanhas culturais que os justificam” (PATTO, 1988, p. 76). Na sequência encontram-se a estrutura hierárquica, derivada do modelo gerencial de administração, e as próprias limitações, deficiências e impasses dos métodos de pesquisa educacional, que condenam os pesquisadores a “repetir os erros do passado [e] afinam [seus resultados] com posturas conservadoras” (PATTO, 1988, p. 76).

As limitações dos métodos influenciam os resultados das pesquisas que, por sua vez, orientam tanto as reformas educacionais quanto as ações dos próprios educadores em sala de aula. Para Patto (1988, p. 72),

A partir do pressuposto de que as concepções dominantes sobre as causas do fracasso escolar, geradas no universo da pesquisa, subsidiam direta ou indiretamente essas reformas e medidas – o que pode ser constatado quando ouvimos e lemos o discurso que prevalece entre os técnicos das Secretarias de Educação – tornam-se relevantes questões sobre as relações existentes entre políticas e pesquisa educacional, de um lado, e entre ambas e o rendimento da escola pública de primeiro grau, de outro.

Ademais,

Um exame minucioso dos pressupostos e das explicações que subsidiam as medidas técnicas e administrativas tomadas sugere a existência de uma relação entre as explicações científicas sobre as causas do fracasso escolar e a permanência de problemas educacionais fundamentais. Longe de poderem ser responsabilizadas pela incapacidade da escola pública para atingir a eficiência que lhe é possível, a cada momento conjuntural, numa formação social capitalista dependente como a brasileira, essas explicações, no entanto, fazem parte integrante desse quadro (PATTO, 1988, p. 74).

Em suma, o determinante da má qualidade do ensino oferecido às crianças das classes populares que ocupa o centro das preocupações da autora refere-se ao “*preconceito* contra pobres e negros, de profundas raízes na sociedade brasileira, [que] atua como poderoso estruturante das práticas e processos que se dão na escola” (PATTO, 1992, p. 107, grifo meu). Aqui, é importante frisar, como mencionado acima, que as concepções preconceituosas e estereotipadas sobre as classes populares não se restringem ao pessoal docente; o preconceito orienta também as práticas e condutas burocráticas que permeiam e orientam toda a organização do trabalho escolar.

Além disso, no entendimento da autora, o preconceito estrutural que configura a vida social brasileira, e que marca tão fortemente o cotidiano do trabalho escolar, não se restringe às concepções preconceituosas dos professores sobre as crianças, mas se estende às representações que os professores e demais funcionários da escola fazem das famílias dos alunos e da comunidade em geral. Como bem anota Patto (1992, p. 112-113):

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de ‘ser humano’ em termos de ‘aptos’ e ‘inaptos’ estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registradas repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: ‘burros’, ‘preguiçosos’, ‘imatuross’, ‘nervosos’, ‘baderneiros’, ‘agressivos’, ‘deficientes’, ‘sem raciocínio’, ‘lentos’, ‘apáticos’ são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é

óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como ‘irresponsáveis’, ‘nômades’ e ‘nordestinos’ [...].

Na concepção de Patto (1996), o circuito se fecha com a contaminação da própria esfera de produção científica. É nesse sentido que a autora afirma que a maneira hegemônica de pensar a escolarização das classes populares é compartilhada por “pesquisadores, educadores e administradores, [e giram] em torno de crenças, cada vez mais implícitas, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribui para a ineficiência crônica da escola” (PATTO, 1996, p. 108-109).

Para analisar a gênese do preconceito que orienta a conduta dos educadores e as reformas educacionais, Patto (1996) inicia seu percurso teórico crítico constatando que as “ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história” (PATTO, 1996, p. 9). Nesse sentido, a autora se propõe a fazer uma revisão crítica da literatura sobre o tema do fracasso escolar, dando continuidade às pesquisas, ainda que os impasses teórico-metodológicos da época fossem um grande obstáculo a ser superado (PATTO, 1996). Para Patto (1992), é na “análise crítica das ideias que se propõem a [explicar o fracasso escolar], no exame de sua filiação histórica, de seus determinantes sociais, [que] encontra-se a chave para entender a relação, via de regra má, dessa escola com seus usuários mais pobres” (PATTO, 1992, p. 108).

A partir daí, Patto (1992) divide a história das explicações “científicas” sobre o fracasso escolar das crianças pobres no Brasil em três momentos distintos: 1) virada do século XIX para o século XX, explicações de cunho racista, apoiadas na medicina; 2) anos 1930 até meados dos anos 1970, explicações de natureza biopsicológicas, como “problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento”; 3) a partir dos anos 1970, teoria da carência cultural (PATTO, 1992, p. 108).

Segundo Patto (1996), a influência das teorias racistas na literatura brasileira teve início nos anos 1870, e o cientificismo do século XIX se encarregou de compatibilizar o liberalismo às teorias racistas. Como constata Patto (1996, p.66), a “tese de inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores, como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe”. Tratava-se, aqui, da teoria da deficiência cultural, cuja ruptura só viria a ocorrer a partir de Caio Prado

Júnior, “graças a adoção de um outro referencial teórico-metodológico” (PATTO, 1996, p. 71).

Assim:

As novas possibilidades de leitura da história do Brasil e do povo brasileiro trazidas pela perspectiva materialista histórica resultaram em trabalhos nos quais, a partir dos anos [1950], a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regida pela lógica do capital. Com a adoção deste referencial teórico, foi possível a Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando H. Cardoso superar tanto as teses racistas como as teorias psicológicas inerentes a povos ou a segmentos sociais (PATTO, 1996, p. 71).

Criam-se, assim, as condições para uma outra interpretação do fracasso escolar, não mais baseada exclusivamente na deficiência da criança carente, mas também na ineficiência dos métodos de ensino e pela imperícia dos professores. Assim, como afirma Patto (1996), gera-se uma ambiguidade fundamental entre, por um lado, a responsabilização da escola pelo tipo de ensino desinteressante que é oferecido e, por outro lado, a permanência da ideia de inferioridade cultural da criança carente, advinda de seu grupo social de origem, naquilo que a autora denominou de discurso fraturado sobre o fracasso escolar. Surge, então, no Brasil, a partir dos anos 1970, a teoria da carência cultural que, em sua primeira versão, viria a consolidar a ambiguidade da convivência entre as concepções que atribuíam o fracasso escolar ao aluno e aquelas que atribuíam o fracasso aos aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino (PATTO, 1996).

Surgida no calor da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos dos anos 1960, a teoria da carência cultural justificava as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre negros e latinos, de um lado, e brancos, do outro, alegando que aqueles eram “portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos” (PATTO, 1992, p. 108). Segundo Patto (1996, p. 94), a teoria da carência cultural “passava a explicar [a] desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes baixa e média se desenvolviam”.

Ainda segundo Patto (1996), a teoria da carência cultural, na verdade, representa o velho e conhecido preconceito, mas disfarçado de discursos científico:

Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo ‘ambiente’ uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes

dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 1996, p. 48).

Assim, de forma contraditória e cínica, justificava-se “cientificamente” as desigualdades socioeducacionais por meio das quais se orientavam as políticas públicas arrancadas à força pelos movimentos organizados em torno da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. [...] Geram, desta forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade (PATTO, 1996, p. 50).

Posteriormente, a teoria da carência cultural seria renovada, por influência dos antropólogos funcionalistas, dando origem à versão da teoria da diferença cultural, caracterizada pelas diferenças culturais entre as classes populares e as classes médias. Na opinião de Patto (1992), a inflexão no debate público e acadêmico sofrida pela teoria da carência cultural a partir de meados da década de 1970, passando de sua versão médica e biologicista a uma versão funcionalista ambientalista, não foi suficiente para desvelar, entre os pesquisadores, o caráter ideológico das interpretações dos dados disponíveis à época. Assim,

a teoria da carência tornou-se, pela influência de antropólogos funcionalistas, teoria da diferença cultural, segundo a qual essas pessoas [pobres e minorias étnicas] fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de ‘classe média’ (sic), na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades capacidades necessárias ao bom desempenho escolar. Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e suas famílias. Se é verdade que há progressos nessa sequência – na passagem da primeira para as demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência –, é verdade também que todas elas definem ‘ambiente’ de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões de poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos (PATTO, 1992, p. 108-109).

Nem mesmo as versões críticas que tentaram se desvencilhar das amarras do preconceito e da estereotipagem, a partir da segunda metade da década de 1970, substituindo a expressão “carência cultural” pela ideia de “marginalização cultural” (PATTO, 1996, p. 96), ou mesmo a ideia de “dominação cultural”, como em Bourdieu (1982), foram suficientes para superar o

estigma da inaptidão dos pobres em relação à cultura escolar. Segundo Patto (1996), com o surgimento das teorias críticas,

Estavam, assim, criadas as condições para uma tentativa de resolução da fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar até então em vigor; a partir de duas afirmações inicialmente não conciliadas – ‘as causas estão na escola’ x ‘as causas estão na clientela’ – produziu-se uma terceira que as integrava: *a escola é inadequada para as crianças carentes*, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes ‘favorecidas’ estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente deficientes ou diferentes (PATTO, 1996, p. 97 – grifo no original).

Conforme visto anteriormente, no esquema de Patto (1988), a história das explicações sobre o fracasso escolar se dividem em duas fases distintas: a primeira fase, em que o fracasso é explicado a partir da deficiência cultural das crianças pobres, ou seja, o problema está na defasagem biopsíquica da criança; e a segunda fase, a da ruptura, em que o fracasso é atribuído a diferenças culturais, isto é, à incompatibilidade entre a cultura escolar e a cultura popular – o problema, então, passa a ser as condições de vida das criança pobres que são “*incompatíveis com o desempenho escolar bem sucedido*, o que, no mínimo, enfraquece qualquer proposta voltada para a melhoria da escola como solução para dificuldades que supostamente lhe são exteriores” (PATTO, 1988, p. 76 – grifo no original).

Segundo Patto (1988), na primeira fase predominaram,

do ponto de vista filosófico-político, os pressupostos do liberalismo; do ponto de vista sociológico, a teoria funcionalista da sociedade em seu talhe durkheimiano; e do ponto de vista pedagógico os princípios que nortearam o movimento da Escola Nova (PATTO, 1988, p. 73).

A convivência, no âmbito do debate pedagógico escolanovista, entre elementos progressistas e conservadores fazia parte do jogo de contradições típicas da sociedade brasileira, como definido por Schwarz (2014), em que, desde o Século XIX, os ideais liberais conviviam com “o regime imperial, o trabalho escravo e a prática institucionalizada do favor [além das] teorias racistas e suas mutações nas sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro” (PATTO, 1988, p. 74). Ademais, as dimensões pedagógicas e psicológicas presentes nas explicações sobre o fracasso escolar revelam uma incoerência de fundo que, segundo a autora, representa uma fratura no discurso oficial:

de um lado – e de acordo com uma clara influência da filosofia educacional escolanovista – há críticas aos métodos de ensino, especialmente à ausência de significado para o aprendiz de um ensino formalista baseado na memorização, e levado a efeito por um corpo docente via de regra incapacitado; de outro – e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século – a atribuição das dificuldades de

aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo em seu professor. Quando o nível pedagógico e o psicológico comparecem juntos num mesmo artigo ou ensaio, o resultado é uma explicação que não resiste a qualquer análise lógica (PATTO, 1988, p. 74).

Na concepção da autora, as análises escolanovistas eram fraturadas porque tratavam os fatores didático-pedagógicos de maneira avançada, ressaltando a importância do processo de ensino no sucesso escolar da criança, a necessidade da escola não se isolar da vida e de despertar o interesse do aluno pelo aprendizado, mas, em contrapartida, mantinha a ideia de que o fracasso escolar se explicava por fatores socioambientais. Assim, os escolanovistas incorriam em dois erros: em primeiro lugar, por “atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas a ela e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural, [...] em segundo lugar, pela maneira como [viam] os integrantes dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas” (PATTO, 1988, p. 74).

A autora reconhece, entretanto, que a influência das teorias racistas e médicas permeavam o meio acadêmico desde o século XIX, orientando as análises inclusive no campo da pesquisa educacional; Raimundo Nina Rodrigues, por exemplo, “destacava os componentes biológicos das teorias racistas e acreditava encontrar provas da inferioridade da raça negra, cuja característica distintiva seria a mentalidade infantil” (PATTO, 1988, p. 75). Da mesma forma, Patto (1988) menciona o médico e educador Arthur Ramos,

intelectual que marcou época na literatura e na política educacional brasileiras; autor de *Criança Problema*, realizou uma intrigante síntese das teorias racistas, [...] que o levará a falar na natureza primitiva do inconsciente do brasileiro e sobre a influência negativa da cultura de grupos étnicos e sociais sobre o rendimento e o ajustamento escolar (PATTO, 1988, p. 75).

Por isso, Patto (1988, p. 74) afirma que ao “falar em preconceito numa sociedade como a nossa é inevitável falar em racismo e nas teorias racistas que estiveram em voga na cultura brasileira desde o século passado, até pelo menos a década [de 1930]”. Corroborando o pensamento de Moreira Leite (1976), a autora vai defender que a coincidência entre o preconceito racial e a discriminação de classe em voga no Brasil seria inevitável, uma vez que numa sociedade em que “a linha que divide a classe é praticamente a mesma que divide etnias, essa crença encontra grande receptividade e pode facilmente se transformar num caso de preconceito racial e social travestido de conhecimento científico” (PATTO, 1988, p. 75).

Patto (1988) reconhece, portanto, que essa tendência já estava presente nos escritos dos escolanovistas entre as décadas de 1920 e 1950, mas, agora, “ela deixa de ter o caráter ensaístico e expressa-se sob a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de ‘fatores

intraescolares' e suas relações com os altos índices de reprovação e evasão” (PATTO, 1988, p. 75). Do ponto de vista político, a pesquisa educacional de vanguarda logrou “superar a concepção liberal do papel social da escola, segundo a qual a educação escolar estaria à frente das reformas sociais” (PATTO, 1988, p. 76). A ruptura, conforme o entendimento de Patto (1988), desembocou, primeiramente, nas teorias crítico-reprodutivistas. A partir da crítica ao reprodutivismo,

a escola passou a ser vista como lugar que, embora não na vanguarda das mudanças sociais, poderia ser afinado com a transformação radical da sociedade de classes, ou seja, com um espaço onde as classes subalternas poderiam se apropriar de conhecimentos úteis à consecução de seus interesses (PATTO, 1988, p. 76).

Do ponto de vista teórico, Patto (1988) destaca a importância da contribuição de George Snyders, que introduziu o pensamento de Gramsci nos meios acadêmicos. Assim, o fracasso escolar dos filhos das classes subalternas passou a ser explicado por meio das condições materiais e administrativas como uma “modalidade sutil de expulsão da escola, causada por exigências materiais, da parte dos educadores, que muitas famílias não podem cumprir” (PATTO, 1988, p. 76).

Mas, como afirmado anteriormente, apesar da ruptura teórica, alguns vícios continuaram a conviver tranquilamente com os avanços explicativos sobre o fracasso escolar. Patto (1988, p. 76, grifo no original) assevera que,

Se na vigência da teoria da deficiência cultural pouca ou nenhuma atenção se deu à participação de fatores intraescolares na produção do fracasso e se, nos anos de predomínio da teoria da diferença cultural, a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua *inadequação à clientela*, à medida que as pesquisas vão desvendando as deficiências estruturais e funcionais da escola, ao invés da tendência a atribuir à clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional. Neste sentido, a pesquisa atual repete o discurso fraturado que predominou no período em que vigoravam as ideias escolanovistas, quando não repete a tentativa de sutura desse discurso pela afirmação da *inadequação da escola que aí está à criança carente*.

Assim sendo, apesar da mudança de paradigma,

O máximo que se conseguiu em termos de superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres, ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das 'classes favorecidas' estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças 'culturalmente deficientes' ou 'diferentes' (PATTO, 1988, p. 75).

Dessa forma, em relação ao preconceito estrutural que conforma a sociedade e o pensamento pedagógico nacionais, Patto (1988, p. 76) arremata sua tese dizendo que, de modo

geral, “o pressuposto da deficiência das crianças ainda é a pedra de toque das explicações das vicissitudes da escolarização das classes subalternas e das decisões técnico-administrativas que visam superá-las”. Ademais, na concepção da autora,

É visível que a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares tem sido uma constante [nas pesquisas], tanto mais presente quanto mais a ‘teoria da carência cultural’ se estabelece no pensamento educacional brasileiro a partir do início dos anos [1970] (PATTO, 1988, p. 72).

Assim, dez anos depois da mudança de paradigma, Patto (1988, p. 76) é obrigada a constatar que a “medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda estão em vigor em plena década de [1980]”, influenciando as concepções e as ações dos professores em sala de aula e em suas relações cotidianas com as famílias e a comunidade na escola. E mais:

A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa. O poder desta crença é tão grande – dadas as suas profundas raízes na cultura brasileira – que não só ainda resiste a resultados de pesquisa que a invalidam e a análises críticas da teoria da carência cultural já disponíveis, como também subjaz a muitas das medidas técnicas e administrativas tomadas pelos órgãos oficiais competentes que visam melhorar a qualidade do ensino (por exemplo, a crença na maior lentidão da ‘criança carente’ tem justificado reformas educacionais baseadas na diminuição do ritmo de ensino) (PATTO, 1988, p. 75).

Como afirmado no início, a tese de Patto (1996) sobre as responsabilidades docentes com o processo de produção do fracasso escolar está fundamentada em quatro hipóteses explicativas: 1) os reflexos do preconceito estrutural da sociedade contra as classes populares na organização do trabalho da escola; 2) o caráter ideológico do discurso científico, reforçador do preconceito estrutural; 3) as deficiências dos programas de formação profissional, inicial e em serviço; e 4) a cotidianidade da rotina de trabalho docente – conforme a concepção de Agnes Heller – como elemento dificultador da superação do senso comum pedagógico.

No que concerne ao caráter ideológico do discurso científico, denunciado pela autora, poder-se-ia dizer que “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1996, p. 346). Patto (1996, p. 36) avalia que, além da convergência temática entre pesquisas nacionais e estrangeiras, os resultados fornecidos conferem ao preconceito um *status* de “pretensa objetividade e neutralidade, [elevando] uma visão ideológica de mundo à categoria de saber”.

Como assevera Patto (1996, p. 346), tal concepção, pretensamente científica,

facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande bode expiatório do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola.

Assim,

se é verdade que a pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou novo fôlego nos últimos anos, é verdade também que as afirmações sobre as características da clientela continuam a ser as mesmas dos anos setenta e imunes, portanto, à crítica da teoria da carência cultural e a resultados de pesquisas que têm posto em xeque algumas das afirmações medulares que a constituem (PATTO, 1996, p. 121).

A forma, por excelência, de superação do preconceito nas práticas escolares passaria, não exclusivamente, mas necessariamente, pela continuidade das pesquisas dos métodos e pela denúncia do caráter ideológico das interpretações vigentes; passaria também pela reformulação dos programas de formação docente. Mas como a formação de professores depende do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, seria de extrema importância levar às últimas consequências a crítica às várias nuances da teoria da carência cultural. Segundo Patto (1996, p. 348), a “revelação da real natureza do discurso científico leva à necessidade de examinar com redobrada atenção a questão dos cursos de treinamento e reciclagem de professores quanto ao conteúdo que geralmente veiculam”.

Com efeito, Patto (1996) dá grande importância ao processo de formação dos professores como meio de combater o preconceito contra as classes populares na prática escolar. Vem daí sua preocupação com a produção científica crítica, livre das malhas do preconceito contra os pobres que, em sua concepção, tem marcado o caráter das pesquisas sobre fracasso escolar. Uma vez corrompida a pesquisa, a divulgação científica contribuiria para reforçar práticas estereotipadas entre os professores ao invés de combatê-las. Como bem lembra Patto (1996, p. 125), o desconhecimento dos professores sobre a realidade das crianças carentes é um fato, mas está “presente também no corpo do conhecimento científico”.

Sendo assim, alerta a autora:

mesmo que esse professor tente suprir suas lacunas de informação e corrigir seus vieses de classe, entrando em contato com os textos que lhe estão mais a mão, é provável que continuará a desconhecer seus alunos pobres, julgando que os conhece (PATTO, 1996, p. 125).

Daí a necessidade de se avaliar

se muitos dos equívocos dos professores a respeito da clientela não resultam do contato com textos que, a título de formá-los ou de sanar suas deficiências de formação, podem estar confundindo-os ainda mais. Sua alegada ‘falta de

sensibilidade’, por sua vez, pode também ser intensificada pela confirmação científica de seus preconceitos de classe (PATTO, 1996, p.125).

Para Patto (1996, p. 350), a própria forma como os cursos de treinamento massificados são pensados e implementados – de forma autoritária e desconsiderando a condição de sujeito dos professores –, os relegam inevitavelmente ao fracasso, mesmo aqueles que, com boa intenção, tentam reformar o sistema:

Os cursos de treinamento que se propõem mudar a lógica do sistema educacional valendo-se de recursos administrativos e pedagógicos que reproduzem a lógica precisam ser urgentemente repensados. Nestes cursos, profissionais que geralmente também não dominam os conteúdos que querem transmitir dirigem-se à ‘massa’ de professores que se comportam como tal. Via de regra obrigados a frequentá-los, fazem-no a contragosto, por motivos burocráticos, e desacreditam de antemão dos resultados. Tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes, desenvolvem severa crítica aos cursos que lhes são oferecidos ou apropriam-se deles como podem, sem nenhuma crítica, perigosamente acreditando que aprenderam rápida e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar.

A má formação docente é agravada pela falta de oportunidade de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Isto é, outro grande obstáculo à superação das relações preconceituosas e estereotipadas no interior da escola diz respeito à fragmentação da realidade proporcionada pelo ritmo de trabalho e pela rotina de precariedades inerentes à vida cotidiana das escolas. As constatações da pesquisa de Patto (1992; 1996) indicam que, no cotidiano das escolas, os professores reagem com recriminação e agressividade às contradições que envolvem sua profissão, num sentido claro de reforço do preconceito estrutural que perpassa todas as relações sociais, mas também como forma de defesa de interesses pessoais e corporativos. Tomando como exemplo as reações de uma das informantes de sua pesquisa, Patto (1996, p. 241) assim descreve um comportamento comum ao magistério, facilmente observado no cotidiano escolar:

Em meio ao descrédito em relação a seus alunos, às dificuldades que enfrenta em seu cotidiano, à falta de reconhecimento social e institucional e à má formação que recebeu, Neide [informante da pesquisa] faz ameaças que não cumpre, apela à recriminação e à agressão como principal recurso pedagógico, dificulta a compreensão dos conteúdos pelas crianças, oferecendo-lhes explicações pouco claras e é inconsistente, inviabilizando em sua classe qualquer atividade genuína de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a impossibilidade de os professores tomarem consciência das origens dos problemas educacionais decorreria da apropriação parcial, fragmentada, da realidade imediatamente vivida, devido à própria organização imposta pelo cotidiano de trabalho. Daí a

importância de uma boa formação inicial e em serviço, sistematizada, que permita aos docentes refletirem sobre suas práticas, fundamentado em dados e discussões críticas. Segundo Patto (1996, p. 201), de um modo geral, os depoimentos dos professores “constituem-se de uma sucessão de pensamentos estanques, carregados de preconceitos e estereótipos que momentos de uma visão mais crítica não conseguem abalar”. Contrária-se, assim, por meio da imersão na cotidianidade, o ideal “segundo o qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas” (PATTO, 1996, p. 345).

Finalmente, numa perspectiva diferente das concepções de Pereira (1976), Patto (1996, p. 344-345) entende que,

Neste contexto de ‘maldição cotidiana’ e de desumanização, os contatos pessoais cotidianos, enquanto base e espelho das formas de contato presentes no complexo social, assumem uma forma na qual o outro é predominantemente instrumento e não finalidade. [...] Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, esta modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber.

Nesse sentido, conclui o raciocínio afirmando que:

Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível – ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo – uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete, mas não lhe permite alcançar (PATTO, 1996, p. 349).

No que diz respeito à estrutura burocrática, hierarquizada e autoritária da instituição escolar, que envolve a vida tanto de alunos quanto de professores, marcada por relações de força e punições prevista na legislação, Patto (1996, p. 345) alerta para o fato de que, num

contexto marcado por relações de superioridade inferioridade, qualquer afirmação que pareça neutra e objetiva e que reforce a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. Cabe perguntar, neste momento, se não é essa a principal consequência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do professor ou a incompetência do aluno.

O resultado mais evidente de todo esse complexo de relações, além do fracasso escolar, é a manutenção do distanciamento entre os professores, as famílias de seus alunos e a comunidade em geral. Patto (1996) relata que as professoras costumam reclamar que não são valorizadas, se comparam a trabalhadores fabris e responsabilizam as famílias pelo baixo rendimento acadêmico das crianças. Por sua vez, os usuários demonstram desconfiança e

insatisfação em relação ao trabalho da escola. O clima de contrariedade, que marca a relação entre escola e família, não raramente geram, por parte da escola, mecanismos preventivos de punição e responsabilização da comunidade.

Segundo Patto (1996, p. 219), o medo é muito presente na fala das professoras, cujos depoimentos registram “a fantasia de que o ataque por parte dos moradores, em especial dos favelados, é sempre iminente”. Uma das informantes da pesquisa, inclusive, expressa “seu medo de perder a autoridade e de ficar à mercê da violência e do desregramento que imagina ser característica de seus alunos, dos quais se defende incutindo-lhes o mesmo tipo de sentimento” (PATTO, 1996, p. 219).

Contudo, Patto (1996, p. 219-220) avalia que o medo que as professoras sentem em perder a autoridade “decorre não só do temor do ataque [em si] mas também da necessidade que sentem de resgatar o prestígio e reconhecimento perdidos ao longo da história social do professorado”. Nesse sentido, relata que os professores se empenham em manter, a qualquer custo, a institucionalidade da escola. Para alcançar esse objetivo, as professoras evitam a intromissão de qualquer agente externo que possa representar a mínima ameaça ao controle sobre o processo de trabalho:

as educadoras geralmente não suportam a condução de atividades paralelas por estagiários ou profissionais estranhos à cultura da escola que resultem na constituição de um espaço contra institucional no qual as crianças vivam sua condição de sujeitos, em contraste flagrante com a imagem que a instituição insiste em lhes por (PATTO, 1996, p. 246).

Para as professoras, o mais importante, portanto, “é manter a fachada de eficiência da instituição” (PATTO, 1996, p. 247). Por isso, a “disciplina, a ordem e a submissão aparecem com insistência em seu discurso, aparentemente em íntima relação com a capacitação das crianças para a realização das tarefas escolares” (PATTO, 1996, p. 251). Assim, a autora conclui que:

A hipótese segundo a qual a manutenção da ordem institucional, entendida como ausência de conflitos e respeito à hierarquia, é o objetivo último das ações implementadas pela direção que tem como alvo a chamada ‘comunidade’, é confirmada pelo depoimento de uma professora. Ao se queixar do que considera um excesso de atenção da diretora para as relações com a comunidade, em detrimento da atenção aos problemas enfrentados pelo corpo docente (PATTO, 1996, p. 207).

Como é possível perceber, a postura da direção da escola e os regulamentos de controle sobre os alunos e a comunidade são componentes da realidade escolar valorizados pelos professores, pois contribuem com a estratégia docente de manutenção do distanciamento em

relação à comunidade, seja para preservar o *status* da profissão, seja para se proteger de possíveis ataques. Sobre essa combinação de fatores, o uso do regulamento escolar e as pressões sobre a direção da escola, acrescentam-se as medidas informais, às vezes veladas, de obstrução do acesso comunitário à escola. Como afirma Patto (1996, p. 205), o lugar destinado à comunidade nos regimentos e “nos órgãos escolares e as medidas informais tomadas pelos educadores no sentido de manter os pais afastados dos processos escolares dificultam ainda mais o acesso dos moradores ao que se passa na escola”.

De fato, os relatos coletados por Patto (1996) coincidem com os resultados da imensa maioria de pesquisas sobre o tema da relação escola-família, isto é, revelam que os usuários das escolas públicas se encontram, na prática, impedidos de participar mais ativamente dos processos escolares. A autora relata que os moradores do bairro não participaram do projeto de construção da escola e não participam de sua gestão; mesmo o acesso ao prédio escolar lhes é reiteradamente negado. Como afirma Patto (1996, p. 205), a “mensagem constantemente transmitida por muros e portões, chaves e cadeados, gestos e palavras, é clara: a escola não lhes pertence”.

A falta de identidade entre professoras e pais de alunos – de acordo com a tese de que o preconceito estrutural da sociedade determina as relações sociais na escola – encontra referência também na ideologia liberal, que vê na concorrência e no mérito individual formas de se distinguir em relação a realidade vivida pelas famílias populares. Em outras palavras, trata-se da tentativa de negar a realidade social que elas próprias, as professoras, compartilham com as famílias populares do ponto de vista concreto. No entendimento de Patto (1996, p. 228), por se sentirem inseguras e desvalorizadas, as professoras se defendem “negando sua [própria] condição social”. Segundo Patto (1996), a questão se resume ao seguinte:

A falta do tablado que colocava o professor num plano mais elevado é especialmente sentida num contexto no qual se tem necessidade não só de distância espacial dos alunos, mas também de um distanciamento psicológico que proteja os profissionais da escola de uma identificação penosa com uma condição oprimida e carente. Este desejo de ‘não ser como eles’ é especialmente intenso entre os profissionais que lidam mais direta e constantemente com as crianças e cuja origem social é mais próxima da origem da clientela da escola, ou seja, entre professoras mais pobres (PATTO, 1996, p. 220).

Diante dessa realidade, é possível constatar que a participação popular na gestão da escola pública não depende, exclusivamente, da livre iniciativa e disposição da comunidade em participar; este é, com efeito, o outro lado do problema. De qualquer forma, de acordo com a caracterização do comportamento docente apresentada por Patto (1996), é forçoso reconhecer

que, independentemente da forma que assuma, “a participação dos moradores, para ser aceita pelos educadores, deve se dar dentro de um espírito de colaboração e de sujeição à autoridade, muito facilitado pelo sentimento de gratidão que une os beneficiados à direção” (PATTO, 1996, p. 207), ou seja, em conformidade com as regras e os limites estabelecidos pelo jogo de poder interno à escola.

2.3.3 Outros resultados de pesquisas

Uma das primeiras experiências sistematizadas de aproximação entre escola, famílias e comunidades no Brasil refere-se à implantação do Programa de Monitoria de Mães, levado a cabo pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na década de 1970. O programa foi acompanhado por um grupo de pesquisadoras que, por meio de pesquisa de cunho qualitativo e fenomenológico, buscou descrever cientificamente o processo de implantação do Plano de Monitoria de Mães e avaliar seus impactos em 10 escolas municipais de educação infantil, escolhidas num universo de 149 escolas. As escolas que receberam o projeto foram previamente sorteadas, a partir de critérios estabelecidos pelos técnicos do Departamento de Planejamento da Prefeitura Municipal de São Paulo.

O projeto de Monitoria de Mães foi implantado, inicialmente, em duas escolas municipais de 1º Grau na cidade de São Paulo, nos anos de 1972-73, e estendido, em 1975, para mais 28 escolas. Em 1976, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo decidiu ampliá-lo, através do Plano de Educação Infantil (PLANEDI), a todas as escolas municipais de 1º Grau. Segundo D’Antola (1983, p. 11), a clientela atendida pelo programa era composta por famílias de “baixo nível socioeconômico e cada professor atendia a 120 crianças, com a participação de 4 a 6 mães que, após terem sido orientadas pelos professores, se comprometiam a participar das atividades escolares 15 dias por ano”.

Um dos aspectos observados pelas pesquisadoras durante o processo de implantação do Plano foi a resistência dos educadores à participação das famílias e das comunidades no trabalho pedagógico. Na avaliação das autoras, a resistência docente ao programa decorria, por um lado, da forma como os governos implementavam as “inovações” nas escolas e, por outro lado, pela falta de identificação dos professores com os conteúdos dos programas. Segundo as pesquisadoras, além da imposição, os programas costumam guardar pouca ou nenhuma relação com a realidade escolar, mostrando-se, na prática, alheios às necessidades e expectativas daqueles que trabalham no chão da escola. Para as autoras, a pré-disposição docente em participar do Programa era um fator determinante para o sucesso desse tipo de iniciativa, o que

remetia a análise para a questão da formação dos professores; percebe-se, aqui, desde o início, a tendência à responsabilização do professor.

A resistência ao Programa dizia respeito, basicamente, ao sobretrabalho que o professor teria ao ter que orientar a mãe e olhar as crianças, ao mesmo tempo. Como admite D'Antola (1983), mesmo as professoras que expressavam apoio e aderiam ao Plano o faziam a partir da imposição de certos limites. Esses limites ficavam evidentes na tática docente de desconfigurar o Plano de Monitoria de Mães para preservar o controle sobre o processo de trabalho pedagógico. Conforme menciona D'Antola (1983, p. 100-101):

Observamos ainda, nesta mesma escola, que as mães, frequentemente, eram colocadas em atividades de preparo de material pedagógico, ao invés de trabalharem em sala de aula com a professora. Parece, portanto, que a rejeição inicial à ideia de mães-monitoras ainda estava presente, o que nos leva a reforçar nossa posição de que qualquer inovação educacional só será bem-sucedida se aceita por aqueles que vão implantá-la.

Curiosamente, havia resistência à implantação do Plano também entre os diretores das escolas; na verdade, segunda as autoras, uma única diretora manifestou contrariedade à implantação do Plano. Na avaliação de D'Antola (1983), a resistência, nesse caso, dizia respeito ao perfil autoritário da diretora. Ora, supor que as demais diretoras aceitassem a Monitoria de Mães por serem democráticas implicaria imaginar que a maioria dos diretores de escolas fosse aberta à participação comunitária e dispostos a dividir o poder com as famílias e os professores, o que, de resto, não parece ser o caso.

Seja como for, na opinião de D'Antola (1983), a objeção docente ao Plano de Monitoria de Mães, em decorrência da possível sobrecarga de trabalho, significava, na verdade, uma desculpa para mascarar a natureza conservadora da instituição escolar, resistente a qualquer tipo de inovação, uma vez que as observações indicavam que as mães-monitoras supostamente contribuíam para a redução da carga de trabalho das professoras. Para a autora, o argumento da sobrecarga de trabalho representava apenas a falta de consciência dos educadores sobre a função social da escola. A autora desconsiderava, no entanto, que os professores pudessem compreender o componente de desresponsabilização do Estado por trás da aplicação do Plano.

Conforme se pode notar no relato feito pelas autoras, muitas vezes as funções exercidas pelas mães-monitoras na escola extrapolavam os objetivos originais do Plano de Monitoria de Mães. E essa extrapolação tocava em pontos sensíveis das relações sociais que configuram o cotidiano da escola, vinculados sobretudo a aspectos trabalhistas, profissionais, etc. Um exemplo bastante eloquente dessa contradição dizia respeito à utilização das mães-monitoras para a substituição de faltas das professoras. Conforme relata D'Antola (1983, p. 97),

Em muitas ocasiões, pudemos presenciar a mãe-monitora substituindo a professora em sua ausência, o que representava uma grande contribuição à escola, já que quando a professora faltava a sua classe era anexada a outras, já superlotadas, ou as crianças eram dispensadas, voltando para casa. A dispensa da criança, além da perda de um dia de aula, reveste-se de características especiais nesta faixa etária (3 a 6 anos), pois não podem retornar sozinhas, só podem ser dispensadas no momento de sua chegada, quando ainda acompanhadas pelo adulto encarregado de trazê-las. Ainda assim, a dispensa se torna impossível quando os adultos da família trabalham fora e não há ninguém que possa fazer companhia às crianças. Essa foi uma das contribuições de grande relevância da Monitoria de Mães, qual seja, garantir diariamente a possibilidade de permanência da criança na escola.

Note-se que a autora não questiona, por exemplo, o porquê de não haver professoras substitutas para cobrir a ausência de professoras em licença médica nas escolas da prefeitura naquela época. A autora deixava claro, no entanto, que o Plano de Monitoria de Mães na EMEI não visava à substituição do trabalho das professoras pelo trabalho das mães-monitoras. Além disso, a autora admitia a falta de investimento em educação por parte do governo municipal e defendia a necessidade de mobilização para que essa realidade fosse transformada. Nota-se, aqui, que talvez não houvesse tanta “consciência social” das próprias pesquisadoras ao não questionarem, por exemplo, as prioridades do Estado na aplicação do orçamento. Como explica a autora:

Não se trata de substituição, embora devamos reconhecer que em todas as partes do mundo onde a Monitoria de Mães foi adotada visava-se a atender maior número de crianças com menor número de professoras. Logo, a mãe estaria substituindo algumas professoras, visando a baratear o custo do atendimento ao pré-escolar. Considerando que é uma realidade a parca destinação de verbas à educação, o que sugerimos é lutar para aumentar tais dotações orçamentárias e desvincular a ideia de mães-monitoras para melhorar quantitativamente o atendimento. Entretanto, para sermos realistas, isto ainda é muito remoto no mundo todo, principalmente no Brasil (D’ANTOLA, 1983, p. 107).

A autora reconhecia, portanto, que as situações que extrapolavam a abrangência e os objetivos do Plano remetiam a discussão, inevitavelmente, para a questão das responsabilidades do Estado com o financiamento da escola pública e o barateamento do ensino. Ou seja, nesse aspecto, a participação das famílias e das comunidades poderia ser vista como uma estratégia estatal para diminuir os custos com a manutenção da rede de escolas sob sua responsabilidade, liberando o orçamento público para outros misteres. D’Antola (1983) reconhecia também que a redução de custos para o atendimento de um número maior de crianças fazia parte da própria concepção desse tipo de programa. Segundo D’Antola (1983, p. 105):

A ideia de Monitoria de Mães traz, em sua própria origem, o princípio de atender a um maior número de crianças com um investimento financeiro

menor. É uma alternativa simples, sem nenhuma sofisticação pedagógica, nem material, nem técnica, que pode perfeitamente ser utilizada em qualquer comunidade, por mais pobre que seja. Como exemplo podemos citar as Unidades do CEAPE, que foram instaladas em pequenos municípios do interior do Estado de São Paulo. Também na Índia, algumas comunidades muito pobres adotaram a Monitoria de Mães, por sua própria iniciativa, sem nenhuma ajuda oficial.²⁶

No caso específico do PLANEDI, ademais, não se pode atribuir, exclusivamente, à falta de diálogo com os professores, à falta de identidade com o Programa ou à má formação docente as dificuldades de implantação sem levar em consideração a natureza própria do Programa. Da mesma forma, não se pode avaliar a natureza da resistência institucional da escola a mudanças quando se tem um horizonte limitado e em desacordo com uma proposta verdadeiramente inclusiva e democrática de gestão do ensino, que não vise, exclusivamente, à diminuição dos custos com a educação e a exploração do trabalho de professores e mães de alunos.

Na década de 2000, o artigo de Polonia e Dessen (2005), de caráter basicamente prescritivo, busca analisar a natureza das inter-relações entre as famílias e a escola com vistas ao aprimoramento e ampliação da colaboração entre essas duas instituições de socialização da infância. Dentre vários aspectos do debate, as autoras dedicaram especial atenção “às concepções e tipos de envolvimento família-escola e às percepções de pais e professores sobre este envolvimento” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 303).

Partindo da crítica à natureza organizacional da escola, Polonia e Dessen (2005) avaliam que as instituições de ensino quase sempre subestimam as contribuições das famílias ao processo formal de aprendizagem dos alunos. Para as autoras, “em muitos casos, a escola não considera e nem aproveita [as experiências familiares] no seu currículo e no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305). De fato, Dessen e Polonia (2007) atribuem grande importância à continuidade entre a socialização primária, fornecida pelas famílias, e a socialização escolar. Essa importância, no entanto, contrasta com a pouca atenção dispensada pelos educadores à contribuição das famílias, afinal, “a escola, hoje, ainda não está preparada para lidar com o envolvimento familiar” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306).

Para as autoras, tanto os conflitos das famílias com os educadores quanto a ausência relativa dos pais nos eventos oficiais da escola, especialmente quando se trata de famílias

²⁶ Segundo D’Antola (1983, p. 5), no Brasil, “a primeira experiência realizada envolvendo os pais em atividades pré-escolares foi iniciada em 1972, pela Faculdade de Saúde Pública, Departamento de Nutrição da Universidade de São Paulo, sob a coordenação do Dr. Yaro Gandra. Trata-se do CEAPE (Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar)”.

populares, podem ser explicados pela insegurança que os usuários sentem diante das instituições de ensino. Essa insegurança dos pais, por sua vez, pode “ser produto de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306). Da parte dos educadores, Polonia e Dessen (2005, p. 306) destacam que a tendência ao isolamento e a resistência à participação popular na escola estão diretamente relacionadas ao medo

de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, [à] percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos e [à] ausência de um programa ou projeto que integre pais e professores, em um sistema de colaboração.

A transformação dessa realidade passaria, entre outros fatores, pela implementação de projetos e programas que estimulassem, orientassem e fortalecessem a colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade. Daí a importância decisiva do poder público na implementação de projetos de participação popular na escola, assim como na reformulação dos programas de formação inicial e em serviço de professores. Contudo, mesmo com a intervenção institucional do Estado, as autoras reconhecem a existência de obstáculos internos à escola, inerentes à sua institucionalidade, que contribuem para a resistência à participação popular em sua gestão e para o fracasso dos programas. Nas palavras das autoras:

Embora um sistema escolar transformador possa reverter estes aspectos negativos, mediando e estimulando ações positivas e um desempenho satisfatório, a própria escola ignora ou minimiza os efeitos que vêm de outros contextos e que influenciam significativamente a aprendizagem formal do aluno (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306).

Reconhecer a escola como parte do problema implica, em grande medida, estabelecer como foco das ações a transformação de sua estrutura interna e, conseqüentemente, a modificação das práticas pedagógicas dos educadores que nela atuam. Nesse sentido, como proposta prática de intervenção, as autoras preconizam, inicialmente, medidas de fortalecimento das associações de pais e mestres e dos conselhos de escola. Mas esses espaços formais de participação não seriam os únicos recursos que a escola poderia adotar para envolver as famílias e comunidades em sua gestão. Para as autoras, espaços alternativos de participação não só podem como devem ser criados e fortalecidos. Trata-se, portanto, de uma verdadeira mudança de paradigma, ou seja, a “transformação na cultura vigente da escola [na qual] o projeto político-pedagógico poderia ser um dos meios para promover esta inserção” (DESSSEN; POLONIA, 2007, p. 28).

Na concepção das autoras,

Apesar dos esforços, tanto da escola quanto da família, em promoverem ações de continuidade, há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração entre estes dois microsistemas. Uma das dificuldades na integração família-escola é que esta ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 28).

Como se pode notar, para as autoras, o envolvimento prático das famílias na elaboração, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico permanece como elemento central de qualquer intervenção. Afinal, segundo defendem Polonia e Dessen (2005, p. 305), “mesmo quando a instituição escolar planeja e implementa um bom programa curricular, a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade”. Ou seja, bons programas de estímulo à participação exigem o efetivo envolvimento dos pais em todas as etapas do processo. Além disso, as autoras dão grande importância à formalização do envolvimento parental, buscando garantir o direito das famílias em participar e a obrigação dos educadores em promover a participação. É nesse sentido que as autoras afirmam que:

as formas de avaliação adotadas, bem como as estratégias para superar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a incluir a família, exigem que as escolas insiram essa discussão no projeto político-pedagógico, como forma de assegurar a sua compreensão e efetivar a participação dos pais que é ainda um ponto crítico na esfera educacional. Com isso pode-se romper o estereótipo presente da preocupação centrada apenas nos resultados acadêmicos (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 28).

Para as autoras, um dos maiores desafios à implementação de programas de envolvimento dos pais com a escola tem sido as diferenças culturais entre os professores e as comunidades. Essas diferenças costumam ser marcadas, fortemente, pelo preconceito docente contra as classes populares. Para Polonia e Dessen (2005, p. 308-309), “a percepção que os professores possuem da família como agente educativo desempenha papel preponderante”. Nesse sentido, a questão da formação inicial e em serviço dos educadores constitui outro aspecto fundamental para o sucesso dos programas, na concepção das autoras.

Na percepção de Dessen e Polonia (2007, p. 28), “a colaboração entre esses contextos [escola e casa] deve levar em consideração as diferenças culturais, a formação para a cidadania e a valorização de ações e de decisões coletivas”. Ainda segundo a percepção das autoras, as crenças dos educadores são marcadas, de fato, por estereótipos que remetem ao suposto desinteresse das camadas populares pela escolarização ou ao despreparo destas para contribuir com o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a questão do preconceito docente é vista com grande preocupação e como foco primordial de possíveis intervenções.

No entendimento de Polonia e Dessen (2005, p. 309):

Um dos pontos críticos é a crença de que os pais de nível socioeconômico mais baixos não estão preocupados com seus filhos, adotando frequentemente uma postura negligente e pouco participativa. Outro ponto diz respeito aos professores e diretores que acham que os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar, devendo apenas participar das reuniões para entrega de boletins.

É justamente por isso que os programas de formação de professores, assim como os projetos implementados nas escolas, devem oferecer estratégias flexíveis e adaptáveis, reconhecendo a diversidade de concepções sobre a escolarização, estimulando que

professores, diretores e outros segmentos da escola desenvolvam habilidades e ações que extrapolem os diferentes níveis de experiências, conhecimentos e oportunidades dos pais, visando uma implementação mais efetiva do envolvimento família-escola (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 308).

Ademais, ainda segundo o entendimento das autoras,

o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico. Neste sentido, é importante identificar as condições evolutivas dos segmentos: professores, alunos, pais e comunidade (DESEN; POLONIA, 2007, p. 26).

No entanto, Polonia e Dessen (2005) reconhecem também que a construção de relações colaborativas entre escola, famílias e comunidade, mesmo por meio de projetos específicos e bem elaborados, não depende exclusivamente da boa vontade individual dos educadores. Afinal, existem obstáculos institucionais e sociais concretos que impedem essa construção, extrapolando as iniciativas individuais dos professores e da própria escola. Em relação aos obstáculos sociais mais amplos, Dessen e Polonia (2007, p. 29) concluem que:

apesar da escola desenvolver aspectos inerentes à socialização das pessoas e ser responsável pela construção, elaboração e difusão do conhecimento, ela vem passando por crises vindas do cotidiano, que geram conflitos e descontinuidades como a violência, o insucesso escolar, a exclusão, a evasão e a falta de apoio da comunidade e da família, entre outros. Neste caso, o cenário político passa a exercer uma influência preponderante para a solução das crises, que extrapolam o cotidiano das escolas (DESEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Nesse sentido, como defendem outros autores, Polonia e Dessen (2005) também indicam o envolvimento parental com a escola como instrumento de conscientização e luta comum, de pais e professores, pela melhoria da qualidade da educação. Segundo as autoras,

a organização política e a participação dos pais são elementos promotores de uma nova concepção de colaboração e envolvimento escola-família e de uma

mudança na concepção dos educadores e na comunicação efetiva com a comunidade (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306).

Apoiada na Teoria da Representação Social, Maurício (2009), em artigo publicado sob o título *Participação dos pais na escola: a representação dos professores*, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2004 junto a 208 professores – sendo 155 dos anos iniciais e 53 dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio –, em três municípios do Estado do Rio de Janeiro, um no interior e dois na periferia da Região Metropolitana do Grande Rio. Conforme afirma a autora, o objetivo da pesquisa era

investigar as representações sociais construídas por professores de escolas públicas sobre a participação dos pais nessa instituição [procurando] verificar se os professores desejam a participação dos pais na vida escolar, que tipo de participação esperam dos pais e em que medida se confirma, do ponto de vista dos professores, o desinteresse dos pais em relação à escola dos filhos (MAURÍCIO, 2009, p. 60).

A partir das representações sociais dos professores a respeito da participação dos pais na escola – partilhada pelos profissionais da escola e utilizada como uma espécie de senso comum pedagógico ou “teoria” que orientava suas ações –, a autora buscou avaliar em que medida essas concepções determinavam o comportamento docente no processo de incorporação ou exclusão dos pais no cotidiano escolar. Maurício (2009, p. 63) explica que a pesquisa

foi realizada por meio de múltiplas técnicas, como requer a Teoria da Representação Social. Foram trabalhadas: fichas de caracterização socioprofissional; associação livre de ideias sobre a função dos pais na escola; e hierarquização de significados para repertório com 20 opções sobre a função dos pais na escola.

Ainda segundo a autora,

Na primeira aplicação, foi trabalhada a ficha de caracterização, dividida em três blocos (identificação, formação, profissão) e a associação livre de ideias. Nessa parte, os professores completaram três vezes a mesma frase: ‘Os pais/mães estão participando da escola quando eles...’ e, depois, numeraram em ordem de importância decrescente as três respostas dadas. A seguir, pedia-se, em resposta única, qual a contribuição que de forma alguma seria compatível com a função dos pais na escola (MAURÍCIO, 2009, p. 63).

No entanto, a autora relata um ajuste metodológico feito durante a aplicação da pesquisa que merece ser mencionado:

Na tabulação dos resultados, percebeu-se a ausência de respostas para determinadas funções que eram mencionadas na literatura consultada. Decidiu-se, assim, além das perguntas livres, formular repertório com alternativas que apareceram no teste e outras oriundas da literatura para serem hierarquizadas em ordem decrescente de importância afirmativa (12

alternativas) e negativa (8 alternativas diferentes). No momento da aplicação, primeiro eram pedidas as respostas livres e, só depois de recolhidas, era apresentado o repertório para ser hierarquizado, de forma a evitar o sugestionamento. Assim, foram obtidas condições para comparar respostas livres com estimuladas (MAURÍCIO, 2009, p. 64).

Os referenciais adotados na pesquisa foram as categorias da participação ao nível político *versus* a participação ao nível da ação, como definido por Horta (1978), ou a participação nas tomadas de decisão *versus* a participação na execução de tarefas, conforme suscitado por Paro (2001a; 2018a). Num segundo momento, a autora abordou, especificamente, o eixo da execução de tarefas pelos pais na escola a partir das categorias da comunicação (participação em reuniões, informativos etc.), ajuda (prestação de serviços e apoio material à escola) e envolvimento (atividades relacionadas ao aprendizado), conforme proposto por Bhering e Siraj-Blatchford (1999).

Sobre o perfil socioeconômico dos professores pesquisados, a autora constatou que 30% deles eram normalistas, ou seja, ainda não eram formados, qualificados como professores inexperientes ou “professorandas”; 90% do total de informantes era do sexo feminino. Além disso, Maurício (2009, p. 64) apresenta dados importantes sobre o comportamento docente que ajudam a compreender como os professores concebem a escola pública e, talvez, seus usuários:

Entre os 85 respondentes com filhos em idade escolar, 52 estudam em escola particular e 32 em escola pública, indicando que, apesar da baixa renda, 60% dos professores colocam seus filhos em estabelecimento particular, indício de que não confiam na escola pública.

Ainda em relação à escolarização dos filhos dos professores, a autora identificou diferenças entre os polos do interior e da periferia do Grande Rio:

Interessante observar que os resultados do interior mostram equilíbrio entre filhos em escola pública (18) e em escola particular (19), o que não ocorreu na periferia do Rio de Janeiro, onde registramos 14 filhos de professores em escola pública e 32 em escola particular (MAURÍCIO, 2009, p. 64).

Outro dado interessante da pesquisa diz respeito à impossibilidade de comparação entre os rendimentos salariais dos professores, pois, segundo a autora, “o índice de abstenção sobre esse tema foi alto” (MAURÍCIO, 2009, p. 64). A autora relata também que os professores da periferia do Rio de Janeiro atuavam há mais tempo na escola pública e eram, em sua maioria, efetivos, em contraste com o grande número de contratados com vínculo temporário verificado no polo do interior. Para Maurício (2009, p. 65), esses dados indicam que os professores que pertencem diretamente “ao Estado e [têm] tempo de vivência na escola pública [parecem] ser exatamente [aqueles que] não [acreditam] nela” (MAURÍCIO, 2009, p. 65). Contudo, é

importante mencionar um dado auspicioso sobre os professores pesquisados: independente do tempo de magistério, do polo e do segmento em que atuavam, os professores se interessavam por cursos de formação em serviço, demonstrando preocupação com a qualificação profissional.

Nas *respostas livres afirmativas*, ou seja, na livre expressão sobre as *funções que os pais poderiam desempenhar na escola*, as categorias do “acompanhamento do desenvolvimento escolar” e da “frequência às reuniões” foram as mais citadas pelos professores. Segundo Maurício (2009, p. 68, grifo no original), de fato, os resultados da pesquisa evidenciaram que “a representação dos professores sobre as funções dos pais na escola privilegiou acompanhar o desenvolvimento escolar e frequentar reuniões”. Ainda segundo a autora,

Ambas as categorias dizem respeito à *execução*, uma voltada para o *envolvimento* e outra para a *comunicação*. As duas funções são decorrentes de determinações da escola: o pai acompanha aquilo que a escola propõe para o desenvolvimento do aluno e comparece às reuniões convocadas pela instituição. Para desempenhar a primeira função, o responsável nem precisa sair de casa. A segunda exige a presença dele na escola; entretanto, ela está revestida de um caráter de obrigação (MAURÍCIO, 2009, p. 68, grifo no original).

Ademais, conforme o entendimento de Maurício (2009, p. 68, grifo no original),

Outras categorias que tiveram presença recorrente no primeiro e no segundo patamares, tanto das respostas livres quanto das estimuladas, endossam a mesma interpretação, pois acompanhar tarefas está dentro da mesma área de significação que *acompanhar o desenvolvimento escolar e comparecer à escola* quando chamado e mantém o mesmo teor de comparecer às reuniões, com o mesmo caráter de exigência.

Maurício (2009, p. 68) chama atenção para a homogeneidade dos resultados, algo que “também ficou patente no paralelismo [...] entre a maioria das respostas livres e estimuladas”. De fato, as variações nas respostas livres afirmativas entre os segmentos e entre os polos do interior e da periferia do Grande Rio foram mínimas. Para Maurício (2009, p. 68), “mesmo que um segmento ou polo pudessem ter estabelecido ordens diversas dentro [de cada] patamar, as categorias [citadas] eram as mesmas”. Nesse sentido, supõe-se a existência de uma “representação [que] parece ser única para a corporação” (MAURÍCIO, 2009, p. 68).

A autora destaca que as pequenas variações verificadas nas respostas livres afirmativas, entre os segmentos, diziam respeito mais à ênfase do que à ordem de apresentação das categorias. Dentre essas variações, Maurício (2009, p. 66, grifo no original) menciona, por exemplo, que os “docentes de 1ª e 4ª [séries] se preocupam mais com *desenvolvimento escolar* que os de 5ª e 8ª [séries] e estes observam mais a *frequência a reuniões* que aqueles”. Ademais, ressalta a autora,

Outra pequena diferença entre os segmentos apareceu no segundo patamar de respostas, em que os professores do primeiro elegeram *comparecer à escola quando chamado* e *acompanhar tarefas*, enquanto os do segundo indicaram *participar de projetos* (MAURÍCIO, 2009, p. 66, grifo no original).

No limite, Mauricio (2009, p. 66) avalia que, com exceção da categoria “acompanhar tarefas, as demais [...] não são valorizadas pelos professores”. Segundo a autora, essa afirmação pode ser confirmada pela rejeição dos professores, nas respostas livres afirmativas, às categorias relacionadas com a tomada de decisões/participação no nível político da vida escolar.

Nas *respostas livres negativas*, isto é, na livre opinião sobre *as funções que não caberiam aos pais na escola*, a categoria “interferir no conteúdo, atividade, planejamento e horário” foi a mais mencionada pelos informantes; essa categoria foi três vezes mais citada pelos professores da periferia do Grande Rio do que por aqueles que atuavam no polo do interior. Maurício (2009) atribui essa diferença ao tempo de experiência docente e ao tipo de vínculo contratual: na amostra da periferia havia o dobro de professores estatutários e com tempo de serviço quatro vezes superior ao constatado no polo do interior. No entendimento de Maurício (2009, p. 66), esses “fatores talvez expliquem este excesso de preservação das tarefas típicas da profissão”.

Assim, em relação às respostas livres negativas, a autora conclui:

A função que não compete aos pais concentrou polos e segmentos em torno da mesma opção: *não interferir no conteúdo, atividade, planejamento e horário*. Ficou nítido que o professor rejeita a intervenção do pai naquilo que considera a essência do seu trabalho (MAURÍCIO, 2009, p. 68, grifo no original).

Nas *respostas estimuladas afirmativas*, *funções que os pais poderiam desempenhar na escola*, a autora relata que os professores mencionaram, primordialmente, as categorias de “acompanhamento de tarefas”, “interesse pelo desenvolvimento escolar” e “estímulo à frequência e participação do aluno”. Segundo Maurício (2009, p. 65), essas “três categorias referem-se à execução/envolvimento [sendo] categorias que os pais exercem na sua própria casa”.

Num segundo nível, tanto entre os professores do interior quanto entre os da periferia do Grande Rio, foram mencionadas as categorias “frequentar reuniões” e “comparecer à escola quando chamado”. Para Maurício (2009, p. 65), as duas categorias se “enquadram em execução/comunicação e são ações em que os pais atendem à escola, não [sendo] deles a iniciativa”. Por sua vez, as categorias que diziam respeito à tomada de decisão ou às ações

políticas na escola, “ficaram nos dois últimos patamares, ou seja, não se constituem em funções importantes, na ótica dos professores” (MAURÍCIO, 2009, p. 65).

Nas *respostas estimuladas negativas*, sobre *o que não seria função dos pais na escola*, para os professores dos três polos e dos dois segmentos, “criticar o professor”, “fazer dever do aluno” e “transferir responsabilidades da educação para a escola” foram as categorias mais mencionadas. Para Maurício (2009, p. 65), enquadradas no nível da execução, essas três categorias, constituem fortes “limites à participação dos pais, pois não [aditem] criticar o professor ou atribuir à escola novas funções”.

Num patamar inferior, ainda nas respostas estimuladas negativas, em todos os polos e segmentos, foram assinaladas as categorias “interferir no conteúdo, atividade, horário, planejamento” e “interferir na relação do filho com os colegas”. Segundo o entendimento de Maurício (2009, p. 65), a escolha dessas categorias indica que, “na ótica dos professores, os pais não devem opinar sobre a prática dos professores em sala de aula”.

Maurício (2009) observa que, nas respostas estimuladas sobre o que não caberia aos pais na escola, “criticar o professor” foi a categoria com maior número de menções se comparada a outras categorias relacionadas à interferência familiar na prática docente. Lembrando ainda que a categoria da “crítica ao professor” não apareceu no rol de respostas livres negativas. Isso se deve, na avaliação da autora, ao fato de que “o professor, espontaneamente, nem ousaria sugerir a possibilidade de ser criticado” (MAURÍCIO, 2009, p. 68). Em outras palavras:

categorias que colocam iniciativa na mão dos pais – *discutir a função da escola, questionar o professor ou o dever* – só podem ser rejeitadas nas respostas estimuladas, pois na forma livre, nem seriam formuladas (MAURÍCIO, 2009, p. 68-69, grifo no original).

Ainda em relação às respostas estimuladas negativas, Maurício (2009, p. 65-66, grifo no original) afirma:

As categorias classificadas como *tomada de decisão e prestar serviço voluntário* ficaram no último patamar, ou seja, não há uma recusa do professor em relação a essas funções, os pais até podem votar, participar de conselhos ou prestar serviço voluntário, mas essa função não acrescenta muito ao trabalho da escola.

Na verdade, levando em conta que as categorias relacionadas à participação dos pais na gestão da escola, assim como a categoria da “prestação de serviço voluntário”, não foram mencionadas nas respostas livres negativas e figuraram entre as últimas opções nas respostas estimuladas afirmativas e negativas, tanto por polo quanto por segmento, Maurício (2009, p.

69) infere que, para os professores, “essas ações não são consideradas funções típicas paternas e também não são recusadas como funções inadequadas”. Nas palavras da autora:

As categorias referidas à *tomada de decisão* ficaram nos dois últimos patamares, ou seja, não constituem em funções importantes, na ótica dos professores. A função *prestar serviço voluntário* ficou no último patamar, seja qual for o polo ou segmento (MAURÍCIO, 2009, p. 65, grifo no original).

Ou seja, no entender de Maurício (2009, p. 69),

Conclui-se que o professor não está preocupado se os pais participam ou não da gestão, se votam ou se prestam serviço voluntário. E se os pais desempenharem essa função, aparentemente, nada muda, pois não há qualquer reação consistente a essas funções. Pode-se supor [...] que os professores não acreditam que os pais vão desempenhar essas funções; portanto, podem responder sem qualquer compromisso com coerência (MAURÍCIO, 2009, p. 69).

No que concerne à categoria de “prestação de serviço voluntário”, a autora faz uma observação a parte:

A *prestação de serviço*, tanto na função afirmativa quanto na negativa, encontra-se no último patamar. Ou seja, essa função está no final da escala de prioridades e também está no final da escala de recusa. Esse resultado sugere que a rejeição à *prestação de serviço* deve ter motivos muito diferentes daqueles relacionados à *tomada de decisão*. Pode-se supor que essa rejeição tenha relação com a crítica ao abandono, pelo Estado, da escola pública, levando à necessidade de se buscar serviço voluntário (MAURÍCIO, 2009, p. 67-68, grifo no original).

A partir desses resultados, Maurício (2009) constata que, no conjunto das respostas afirmativas, sejam livres ou estimuladas, as categorias “apoiar pedagogicamente” e “atender comunicação” (convocações, reuniões etc.) constituíram o núcleo das opiniões dos docentes. Nos patamares mais baixos foram indicadas as categorias implicadas no eixo do “envolvimento” e na “apresentação de demandas à escola”, sendo o último lugar ocupado pelas categorias ligadas às ações de “intervir” e “ajudar”. De acordo com Maurício (2009, p. 68, grifo no original), de fato, as “categorias que envolvem iniciativa dos pais, seja para *tomada de decisões*, seja para *estabelecer comunicação*, nas respostas livres e estimuladas, não foram privilegiadas pelos professores, pois tiveram os menores índices.”

A autora anota que, no conjunto das respostas afirmativas, isto é, livres e estimuladas, não houve diferenças significativas entre os segmentos. No entanto, entre as poucas divergências nota-se que os docentes de “1ª e 4ª séries foram mais intensos na preocupação com o *apoio pedagógico* que os de 5ª e 8ª séries e Ensino Médio; e estes revelaram-se mais preocupados com o *atendimento a comunicações* que aqueles” (MAURÍCIO, 2009, p. 68, grifo

no original). Além disso, a autora também percebeu que, num segundo patamar de respostas, “os professores do primeiro segmento priorizam ações ligadas a *envolvimento* e os professores especialistas priorizam posturas mais ativas, como *demandar informações e serviços*” (MAURÍCIO, 2009, p. 68, grifo no original).

No mesmo sentido, constatou-se que professores menos experientes, do primeiro segmento, não valorizavam a categoria “comparecer quando chamado”, o que, na opinião da autora, pode significar que “quem ainda não tem prática de professor não valoriza esse atendimento do responsável” (MAURÍCIO, 2009, p. 67). Verificou-se também que os professores inexperientes valorizavam a categoria “participar de projetos”, indicando que neste perfil havia maior preocupação com o envolvimento dos pais no processo pedagógico. Ainda sobre os professores inexperientes, constatou-se que nas respostas livres afirmativas foi privilegiada a categoria “frequência a reuniões”, mas nas respostas estimuladas afirmativas, o mesmo grupo não demonstrou preocupação com o atendimento a convocações.

No grupo de professores experientes, do segundo segmento, as respostas também foram contraditórias: nas respostas estimuladas afirmativas, destacou-se a categoria “acompanhar tarefas”, mas nas respostas livres essa categoria foi pouco lembrada. Da mesma forma, entre os especialistas, as respostas estimuladas afirmativas apresentaram alto índice de referências à categoria “interagir com a comunidade”, o que não se confirmou nas respostas livres. Em relação ao envolvimento dos professores com a comunidade, este talvez seja o dado mais importante coletado por Maurício (2009, p. 67, grifo no original):

Numa outra turma de 5^a, 8^a e Ensino Médio, com características semelhantes, predomínio de estatutários com mais de dez anos de magistério, verificou-se consistência de respostas entre a forma livre e a estimulada em relação à pouca importância da categoria *interagir com a comunidade*.

Em linhas gerais, segundo Maurício (2009) o conjunto das categorias afirmativas, ou seja, pertinentes à participação dos pais na escola, poderiam ser hierarquizadas, das mais ativas para as menos ativas, da seguinte forma: apoiar pedagogicamente, atender as convocações, participar de projetos, demandar por informações e serviços, participar de conselhos e prestação de serviço voluntário.

Conforme mencionado anteriormente, no conjunto das respostas livres e estimuladas, sobre as funções negativas dos pais na escola, as categorias “interferir no conteúdo, atividade, planejamento e horário” e “criticar o professor” figuraram entre as primeiras opções dos professores. Assim, Maurício (2009, p. 69) afirma que “os professores parecem resistir às interferências familiares, especialmente ao seu fazer pedagógico, e ainda mais se a interação é

iniciada pelos pais”. De fato, os dados dos questionários levaram Maurício (2009, p. 67, grifo no original) a reconhecer

a resistência dos professores à participação ativa dos pais, seja *votando* ou fazendo *parte da gestão*, seja discutindo ou *opinando sobre planejamento, conteúdo, horário* e outras determinações consideradas exclusivas dos professores.

Maurício (2009) destaca, ainda, que o sucesso do processo pedagógico depende tanto da continuidade entre a socialização primária da criança e a socialização secundária, escolar, quanto do direito cidadão dos pais em participar das decisões sobre os rumos da educação. Nas palavras de Maurício (2009, p. 60),

a escola, cuja preocupação é levar o aluno a querer aprender, precisa buscar continuidade entre a educação familiar e a escolar. [...] Investir na vontade de aprender implica tratar o educando como sujeito, levando a escola a buscar conhecer os interesses dos pais como cidadãos. Entre as funções dos pais, estaria a de desenvolver valores favoráveis à produção do saber (MAURÍCIO, 2009, p. 60).

De mais a mais, Maurício (2009, p. 69) lembra que “a participação democrática não se dá espontaneamente, [havendo] necessidade de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas na escola”. Por sua vez, caberia aos educadores a construção desses canais de participação na escola. Contudo, levando em consideração os resultados dos questionários, a autora avalia que é “difícil acreditar no empenho dos professores em buscar a participação [dos pais na escola]” (MAURÍCIO, 2009, p. 69). Segundo Maurício (2009, p. 69, grifo meu), a pesquisa não encontrou indícios na realidade concreta que refutassem o fato de que os professores “não valorizam práticas que pressuponham o envolvimento do *sujeito* na solução de seus problemas”.

A autora avalia que as representações docentes sobre a participação parental na escola se distanciam da esfera da política e da tomada de decisões. Assim, a participação “autorizada” restringe-se, no máximo, a “estimular a frequência e a participação do filho, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, frequentar as reuniões, comparecer à escola quando chamado” (MAURÍCIO, 2009, p. 69). Conclui-se que, para os professores, “o pai não deve solicitar informação ou serviços, opinar sobre aspectos pedagógicos, ou discutir a função da escola” (MAURÍCIO, 2009, p. 69).

Para as perguntas que motivaram a pesquisa, isto é, se os professores desejam a participação dos pais, que tipo de participação esperam e se os pais se interessam pela escolarização, a autora sugere que, de fato, não há interesse dos educadores na participação, sendo esta admitida apenas dentro de certos limites muito bem estabelecidos pela escola. Além

disso, a descrença na capacidade e no interesse dos pais em participar da gestão da escola permite que os professores “se sintam à vontade para defendê-la, pois não acreditam que ela se concretize” (MAURÍCIO, 2009, p. 62).

3 CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo comporta o material empírico da pesquisa. O objetivo, aqui, é descrever e analisar, a partir do material coletado em campo, a estrutura organizativa da instituição escolar, a rotina de trabalho docente e as relações entre a escola e a comunidade. A partir dessa descrição, confrontada com a produção teórica sobre a resistência docente a intervenções externas no processo de trabalho pedagógico, pretende-se fundamentar as conclusões sobre a natureza da resistência dos professores à participação popular na escola pública.

3.1 Caracterização da escola e da comunidade

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino localizada na periferia da cidade de São Paulo. A escola atende aos segmentos do ensino fundamental I e II, crianças de 6 a 14 anos de idade. A escolha da escola levou em consideração a localização geográfica e o público atendido; priorizou-se uma área periférica da cidade cuja demanda escolar se encaixasse no perfil de população com baixo poder econômico. A escolha pelo perfil socioeconômico tem a ver com o interesse de pesquisa em um recorte populacional específico, ou seja, uma escola que fosse representativa da realidade educacional brasileira.

Localizada em uma região densamente habitada da periferia da cidade de São Paulo, a escola atende a 638 alunos, divididos em dois períodos, sendo o ensino fundamental II atendido no período matutino e o ensino fundamental I no período vespertino. A distribuição dos segmentos nos respectivos períodos, segundo informado pela diretora, indica a intenção explícita de alocar os adolescentes no período mais conveniente aos interesses da escola, isto é, no período do dia em que

os adolescentes estão mais calmos, por estarem acabando de acordar, o que traz mais tranquilidade para a escola [...] devido a eles serem mais agitados do que os pequenos (Diretora).

A escola conta com 22 turmas, sendo duas de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano e três de 5º ano, no ensino fundamental I; o ensino fundamental II conta com três turmas de 6º ano, três de 7º ano, três de 8º ano e duas de 9º ano. A média por sala da escola é de 29 alunos no início do ano letivo, podendo ser alterada de acordo com a entrada de novas matrículas. Em termos estruturais, além das onze salas de aula, a escola conta com uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma quadra esportiva coberta, uma cozinha, um

estacionamento sem calçamento, um pátio coberto e outro descoberto. Os pátios são relativamente pequenos, gerando aglomeração, confusão e desconforto durante os recreios, impedindo as crianças de brincarem adequadamente. Vale destacar que as crianças e adolescentes realizam suas refeições no pátio coberto da escola, transformado em refeitório durante os recreios, o que torna o ambiente ainda mais desconfortável.

Em relação às características do alunado, segundo levantamento feito pela escola, 96% dos alunos do ensino fundamental I contam com a figura materna (ou madrasta) em casa e apenas 66% com a presença paterna (ou padrasto); isso significa dizer que 30% das famílias são chefiadas exclusivamente por mulheres. No ensino fundamental II, 93% dos alunos contam com a figura materna (ou madrasta) em casa e 71% com a figura paterna (ou padrasto); no ensino fundamental II, as mulheres chefiam 22% dos lares.

Sobre a escolaridade das mães, as cifras para o ensino fundamental I indicam que 8% delas não concluíram o ensino fundamental, 11% concluíram apenas o ensino fundamental, 21% concluíram o ensino médio e apenas 9% cursaram o ensino superior; 51% não responderam ao questionário socioeconômico. Quanto à escolarização dos pais do ensino fundamental I, 8% não possuíam ensino fundamental completo, 8% concluíram apenas o ensino fundamental, 23% concluíram o ensino médio e 9% cursaram o ensino superior; 52% não responderam ao questionário socioeconômico. Entre as mães de alunos do ensino fundamental II, 15% não haviam concluído o ensino fundamental, 22% concluíram somente o ensino fundamental, 45% concluíram o ensino médio e nenhuma delas possuía curso universitário; 18% não responderam ao questionário socioeconômico. Já quanto aos pais dos alunos do ensino fundamental II, 18% não concluíram o ensino fundamental, 27% concluíram apenas o ensino fundamental, 28% concluíram o ensino médio e nenhum pai concluiu o ensino superior; 27% não responderam ao questionário socioeconômico. Vale lembrar que a taxa de conclusão para o ensino superior entre as mães de alunos do ensino fundamental I e II, na cidade de São Paulo, é de 10% e 13%, respectivamente; para os pais, 8% e 9%.

No que concerne ao apoio e incentivo da família aos estudos, os alunos do ensino fundamental I responderam da seguinte forma: a) Seus pais conversam com você sobre o que aconteceu na escola? – nunca, 5%, de vez em quando, 41%, sempre, 54%; b) Seus pais incentivam você a fazer a tarefa de casa? – nunca, 3%, de vez em quando, 12%, sempre, 85%; c) Seus pais frequentam as reuniões de pais na escola? – nunca, 3%, de vez em quando, 28%, sempre, 69%. A maioria dos alunos vai a pé para a escola, cerca de 64%; eles moram próximo à escola, pois 82% disseram levar menos de 30 minutos no trajeto.

Os alunos do ensino fundamental II responderam: a) Seus pais conversam com você sobre o que aconteceu na escola? – nunca, 5%, de vez em quando, 48%, sempre, 47%; b) Seus pais incentivam você a fazer a tarefa de casa? – nunca, 8%, de vez em quando, 18%, sempre, 74%; c) Seus pais frequentam as reuniões de pais na escola? – nunca, 3%, de vez em quando, 23%, sempre, 74%. Como no ensino fundamental I, a maioria dos alunos do ensino fundamental II vai a pé para a escola, cerca de 90%; eles também moram próximo à escola, pois 86% disseram levar menos de 30 minutos de caminhada até chegar à escola.

Quanto à autodeclaração de cor, no ensino fundamental I, 36% dos alunos se declararam brancos, 15% pretos, 42% pardos e 2% indígenas; 5% preferiram não se declarar. Já no ensino fundamental II, 29% dos alunos se declararam brancos, 25% pretos, 39% pardos e 3% amarelos; 4% não se declararam. É interessante observar que no cotidiano escolar tem-se a impressão de que o número de alunos pretos e pardos é maior do que o que foi declarado no questionário.

A taxa de distorção idade-série no ensino fundamental I gira em torno de 7%, enquanto no ensino fundamental II registra 16%. No ensino fundamental I, os 4º e 5º anos são as turmas que mais preocupam, registrando, respectivamente, um percentual de 12% e 11% de alunos com dois anos ou mais de defasagem idade-série. No ensino fundamental II, os 7º e 8º anos registram taxas de distorção de 19% e 17%. Nos últimos cinco anos, as turmas que mais contabilizaram reprovações foram os 3º e 8º anos.²⁷ De um modo geral, o componente curricular Matemática é o que mais tem gerado dificuldades para as crianças e adolescentes, causando baixo rendimento nos resultados da escola nas avaliações externas.

O quadro de educadores conta com 32 professores e cinco gestores, sendo uma diretora, dois assistentes de diretor e duas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente é relativamente experiente, pois nenhum professor leciona há menos de oito anos; a média de tempo no magistério é de 19,2 anos. Além disso, o corpo docente é bastante estável, contando apenas com duas professoras novas na escola, que chegaram à unidade no ano anterior, por meio do concurso de remoção²⁸; os demais professores atuam na unidade há pelo menos seis anos. A maioria dos professores é do sexo feminino, sendo 28 mulheres e quatro homens. A gestão da escola é menos estável que o corpo docente; a equipe gestora que atuou em 2018 foi toda substituída, a partir de 2019, devido à saída do diretor, que era designado, à aposentadoria da

²⁷ A partir de 2022, com a publicação da Instrução Normativa SME nº 18/2022, da prefeitura de São Paulo, apenas os alunos matriculados dos 3º, 6º e 9º anos do ensino fundamental podem ser retidos por rendimento (SÃO PAULO/SP, 2022).

²⁸ Esse perfil do magistério da rede municipal de São Paulo, de maior estabilidade em escolas de periferia, também foi descrito por Ferrerinho (2009). Vale mencionar que essa característica destoa do perfil do professorado brasileiro que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com dados de 2015, constata a alta rotatividade dos professores brasileiros (BRASIL, 2015).

assistente de diretor e à impossibilidade de retorno das coordenadoras pedagógicas, que ocupavam vagas precárias. É importante anotar que o antigo diretor saiu da escola após um desentendimento com o corpo docente, devido à atribuição de faltas injustificadas aos professores que aderiram à greve dos servidores municipais em 2018.²⁹ Segundo o relato de um professor,

não tinha mais clima pra ele ficar depois da greve. A greve foi muito dura, sabe? Ele prejudicou demais a gente; não dava mais pra colaborar. Não tinha mais confiança. Aí, acho que ele se encheu da gente e saiu fora (Professor FII).

Todos os docentes possuem *formação* em nível superior. Apenas um professor, do ensino fundamental II, possui especialização em nível de pós-graduação *stricto sensu*, no curso de mestrado; os demais costumam procurar cursos de curta duração. De modo geral, os professores mais experientes preocupam-se menos com a formação em serviço; professores mais jovens parecem se interessar mais pela qualificação profissional. A explicação para a procura por cursos de curta duração pode estar relacionada à necessidade dos certificados para a evolução funcional na carreira aliada à pouca disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos. O desinteresse dos professores mais experientes pelos estudos costuma ser justificado pelo ritmo de vida pessoal e profissional; os professores dizem não ter tempo para estudar devido à criação de filhos ou por conta dos acúmulos de cargo.

Quase todos os professores possuem *acúmulo de cargo* (84%), sendo a maior parte na rede estadual de ensino (56%); alguns acumulam cargos em outras redes municipais ou na própria rede municipal de ensino de São Paulo (22%); apenas duas professoras cumprem a segunda jornada em escolas privadas (6%). Os professores que não acumulam cargo – cinco professoras (16%) –, esporadicamente, ampliam a jornada de trabalho assumindo a regência de outras salas, substituindo faltas ou licenças médicas de colegas, ou trabalhando com projetos diversos no contraturno escolar. Nota-se que o ritmo de vida dos docentes é bastante agitado, pois, ao término do período letivo, é comum vê-los saírem apressados para almoçar e chegar a tempo em outra escola, iniciando, assim, a segunda jornada de trabalho. Os professores parecem

²⁹ Conforme matéria publicada no *Portal G1*, 93% das escolas da administração direta, isto é, geridas pela prefeitura de São Paulo, aderiram à greve dos professores municipais iniciada em 08 de março de 2018. A greve foi dirigida contra a proposta de reforma da previdência municipal, o Projeto de Lei nº 621/2016, denominado Sampaprev, de autoria da gestão do prefeito João Dória (PSDB), que aumentava a alíquota de contribuição previdenciária dos professores de 11% para 14% (GREVE [...], 2018). A audiência da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara Municipal, realizada no dia 14 de março de 2018, foi marcada pela violência da GCM e da Polícia Militar, autorizada pelo presidente da Câmara Municipal, vereador Milton Leite (DEM), contra os professores, após impedi-los de entrar no plenário alegando ter-se atingido a lotação máxima do espaço (PROTESTO [...], 2018). O projeto seria aprovado no dia 26 de dezembro de 2018, durante o recesso escolar, e sancionado no dia seguinte pelo prefeito Bruno Covas (PSDB). A aprovação do PL foi o estopim para a deflagração da greve de 04 de fevereiro de 2019 (SERVIDORES [...], 2019).

estar acostumados com o ritmo de vida que levam, não havendo ninguém que reclamasse espontaneamente do acúmulo de cargos. Somente quando eram instados a falar sobre o assunto é que emergia alguma insatisfação:

Isso é vida de peão, mano! Qual a diferença? É muita correria. [...] Mas eu não ligo, não. Eu vou na manha. Se estiver atrasado, paciência. Olha, teve uma professora aqui da rede – excelente professora – que morreu num acidente de moto porque estava atrasada. Vale a pena? Claro que não! Por isso, se quiser me dar ‘bolinha’³⁰, pode dar, não tô nem aí (Professor FII).

O primeiro critério para a *escolha de escola* (posto de trabalho), seja no ingresso da carreira ou por concurso de remoção, parece ser sua localização geográfica. Isto é, os professores priorizam escolas que sejam mais próximas de suas residências; no caso de acúmulo de cargos, o critério inclui também a proximidade entre as duas escolas. A lógica da escolha, obviamente, tem a ver com a economia de tempo e de dinheiro, ou seja, diminuir os custos de reprodução da própria força de trabalho e ganhar algum tempo para realização de outras tarefas, não relacionadas aos compromissos do trabalho docente. Trata-se, portanto, de um dos elementos que compõem a tentativa de controlar o ritmo e o conteúdo do trabalho escolar. Com também constatou Patto (1996, p. 193), se “a proximidade entre as escolas em que trabalham é fundamental, aos professores em geral, a proximidade entre ambas do local de residência é vital às professoras que têm sob sua responsabilidade cuidar da casa e da família”. A autora lembra, ainda, que quando não conseguem conciliar a proximidade das escolas, as professoras tendem a evitar ao máximo o desgaste do trabalho. Uma das prioridades dos professores, assim como a de todos os trabalhadores, é otimizar a reprodução da própria força de trabalho.

Nesse sentido, não é incomum, por exemplo, que os professores consumam a merenda da escola, mesmo sabendo que lhes é legalmente vedado, evitando, assim, gastos extras com alimentação, bem como a necessidade de alteração/ampliação do itinerário diário, o que implica em maior consumo de tempo e combustível. Mas esse recurso é menos utilizado devido ao controle por parte da direção da escola. Outros professores buscam ganhar tempo e diminuir os gastos com alimentação trazendo marmitas de casa. Na maioria das vezes, no entanto, os professores solicitam a entrega de “quentinhas” na escola, adquiridas no comércio local.

Pra mim, tá de boa. Eu moro aqui pertinho. Em quinze ou vinte minutos eu já tô aqui. Como eu venho de moto, gasto pouca gasolina e dá tempo de acordar mais tarde. Tranquilo. Na hora do almoço, como aqui mesmo. Depois, corro pro Estado. Aí, só vou chegar em casa à noite (Professor FII).

³⁰ “Bolinha” é o termo usado pelos professores da rede municipal de ensino de São Paulo para se referirem à falta em uma hora-aula. Ou seja, se, por qualquer intercorrência, a jornada completa do dia não é cumprida, o apontamento no livro ponto docente é feito por meio de um círculo à caneta na hora-aula correspondente ao atraso, falta ou saída antecipada.

Mas a escolha do posto de trabalho pode seguir também critérios secundários, como afinidades com o corpo docente, perfil de direção da unidade escolar ou mesmo o perfil do alunado. Aliás, após o critério da localização geográfica da escola, essa parece ser a ordem de escolha dos professores. No final das contas, todos esses critérios dizem respeito a um mesmo objetivo, ou seja, a avaliação criteriosa do grau de complexidade do trabalho na escola e a probabilidade, maior ou menor, de manter sob seu controle o processo de trabalho – a intensidade/volume, o conteúdo e o local de trabalho.

É importante ressaltar que a preocupação com o perfil da comunidade do entorno da escola, apesar do preconceito que marca a fala de alguns professores, não parece ser um critério de primeira e nem de segunda ordem em relação à escolha do posto de trabalho. Os professores entrevistados, apesar da imagem depreciativa que fazem da comunidade, parecem estar acostumados com o território. A hipótese aqui é que os critérios da economicidade e a busca pelo ingresso na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)³¹, condições valorizadas pelos professores devido à precariedade dos salários e à necessidade de superação da instabilidade típica do início de carreira, suplantam o medo da violência e o próprio preconceito contra o bairro.

A preocupação com a violência no entorno da escola era mais evidente na fala das professoras recém-chegadas, pois ainda não conheciam o bairro o suficiente. Perguntados se sentem-se inseguros no bairro ou na escola, os professores mais antigos costumavam falar que o bairro é perigoso, mas que nunca havia acontecido nenhum episódio de violência contra professores. Na escola, a presença permanente da Guarda Civil Metropolitana contribuía para o sentimento de segurança. Contudo, havia a preocupação de que a violência do bairro pudesse invadir o espaço escolar, daí a iniciativa de manter os portões de acesso sempre muito bem trancados, impedindo a entrada e permanência de pessoas “estranhas” à relação professor/aluno na escola. De qualquer forma, os professores não se mostravam preocupados com a violência além do que se costuma observar na opinião da população em geral. Com efeito, os professores pareciam se incomodar mais com a comunidade na escola do que com a criminalidade do entorno.

Segundo uma professora do ensino fundamental I, apesar da

violência de hoje em dia, não tem muito perigo, não; principalmente pra nós, professores. O povo conhece a gente, sabe que a gente trabalha aqui. Além

³¹ A JEIF é uma jornada da carreira do magistério municipal da cidade de São Paulo, cujo ingresso está condicionado à opção anual feita pelo professor e à obrigatoriedade de 25 aulas por semana atribuídas. A JEIF é composta por 25 horas-aula com aluno e 15 horas adicionais, sendo 11 horas-aula cumpridas na escola e 4 horas-aula em local de livre escolha do professor.

disso, violência tem em todo lugar, né? E a gente tem que trabalhar, né?
(Professora FI).

O quadro de funcionários não docentes da escola é composto por três Auxiliares Técnicos em Educação (ATE)³², dois na inspeção escolar e um na secretaria, além de um secretário de escola, um vigia e seis trabalhadoras terceirizadas, sendo três funcionárias da limpeza e três cozinheiras. O vigia é um senhor de aproximadamente 65 anos, funcionário da administração direta da prefeitura, que mora na mesma rua da escola, o que lhe permite, a pedido da direção, acompanhar a utilização da quadra esportiva pelos moradores aos finais de semana e, ao mesmo tempo, zelar pelo próprio público.

Convém mencionar que, de acordo com a fala dos gestores e dos professores, o número de funcionários de apoio é dramaticamente insuficiente, especialmente no que diz respeito aos ATE. Foram observadas várias situações em que não havia pessoal de apoio em número suficiente para atender às demandas de alunos e professores, o que prejudica enormemente as relações sociais de trabalho na escola. “Numa escola com mais de seiscentos alunos, precisa, no mínimo, quatro ATE”, avalia uma das ATE.³³ As condições de trabalho e salário são ruins para todos os funcionários, mas a situação das funcionárias terceirizadas é a pior no quadro geral da escola.

A *estrutura burocrático-formal* sobre a qual se organiza o trabalho escolar segue os princípios básicos da hierarquia, do formalismo e do controle externo sobre o trabalho. Isto é, no plano ideal, o trabalho escolar é exercido nos moldes da dominação racional burocrática, fundamentada em ordens estatuídas, executadas por um quadro técnico de funcionários hierarquizado a partir de seus respectivos graus de especialização e competência técnica, e regulados de forma impessoal, bem aos moldes descritos por Weber (2009).

No plano prático, entretanto, a organização do trabalho escolar era marcada pela convivência contraditória entre as regras formais da instituição e a sub legalidade gerada pela precariedade das condições de trabalho, pela resistência docente à dominação burocrática e, principalmente, pela incompatibilidade entre a estrutura da escola e a natureza do trabalho pedagógico, isto é, a contradição entre as práticas e a organização do trabalho na instituição e

³² As funções de inspetor de alunos e secretário de escola são preenchidas pelo cargo de Auxiliar Técnico de Educação (ATE), conforme determinado no Título I, Capítulo IV, Seção I, Art. 28, inciso I da Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007. As funções de secretário de escola e de assistente de direção são preenchidas a partir da indicação do diretor de escola.

³³ Segundo o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), 84,5% dos gestores de escolas reclamam de módulos de apoio incompletos nas escolas em que atuam. No mesmo sentido, 88,6% entendem que mesmo tendo o quadro de módulos completo este é insuficiente para atender às demandas da escola (RETRATO DA REDE, 2020, p. 13).

os “fins educativos proclamados pelas concepções pedagógicas comprometidas com a emancipação cultural do indivíduo e com a construção da sociedade democrática” (PARO, 2011, p. 10).

Diante dessas contradições, ao analisar a realidade escolar, torna-se necessário levar em consideração a necessária diferenciação entre a estrutura administrativa oficial da escola e aquilo que Antônio Cândido (1983) chamou de estrutura total da escola, ou seja, os elementos da realidade que extrapolam a ordenação racional do Estado sobre a instituição escolar. Na concepção de Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 61, grifo meu), trata-se do jogo de poder entre o controle institucional sobre a escola e a apropriação que seus usuários fazem dela, e que constitui a história de construção da institucionalidade escolar:

Do processo de controle resultam tendências constantes e traços comuns de constituição, assim como rupturas significativas que recolocam a escola na relação entre Estado e classes subalternas. Mas o controle é insuficiente para explicar como se constitui esta relação e que conteúdos adquire em sua existência cotidiana. O processo de apropriação da existência real pela escola, nesta escala, dá concretude inclusive aos mecanismos de controle, às prescrições estatais que chegam a fazer parte efetiva de toda escola. Os espaços, usos, as práticas e os saberes que chegam a dar forma à vida escolar são aqueles dos quais determinados sujeitos se apropriam e que se põem diariamente em jogo na escola. Integrados a partir da ação individual ou, mais significativamente, da *ação coletiva* (reuniões de pais, associações de professores, grupos de crianças), entram na trama diária como elementos que dão conteúdo específico à relação estabelecida na escola. O processo de apropriação, enquanto *vincula o sujeito com a história*, para reproduzi-la ou transformá-la, torna-se central para a compreensão da construção social da escola.

Em suma, segundo Paro (2011), a escola deve ser compreendida, então, como grupo social:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa ‘regularidade’ que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola (PARO, 2011, p. 19).

De fato, principalmente no ensino fundamental II, o trabalho escolar é marcado em seu cotidiano por um eterno jogo de gato e rato, em que os professores tentam impor suas regras aos alunos e estes, por sua vez, se esforçam para burlá-las. Ademais, as relações entre os trabalhadores da escola seguem os mesmos princípios que regem as relações entre professores

e alunos, mas, obviamente, revestidas por um verniz de profissionalismo e de responsabilidade da vida adulta. No entanto, grosso modo, pode-se afirmar com certo grau de confiança que o jogo de gato e rato se repete entre professores e direção, assim como entre a direção e as instâncias superiores da administração pública municipal. No mesmo sentido, é preciso mencionar que a união associativa entre os professores na escola, cujas regras próprias se estabelecem de forma consuetudinária, não coincide nem com a ordenação institucional da escola e nem com as prescrições da união associativa oficial do magistério, os sindicatos.

Localizada num bairro popular de baixa renda, a escola ocupa um quarteirão inteiro, ainda que esse não possua grandes dimensões. Encontra-se cercada, por quase todos os lados, por habitações de alvenaria, a maioria sem acabamento, como sói ocorrer nas periferias das grandes cidades brasileiras. Em frente ao portão de acesso à secretaria da escola há um conjunto habitacional de tipo popular, com vários blocos de apartamentos. Num raio de 800 metros da escola, aproximadamente, encontram-se uma outra escola municipal de ensino fundamental (EMEF), três escolas municipais de educação infantil (EMEI) e três centros de educação infantil da prefeitura (CEI) – sendo um da administração direta e dois conveniados –, além de uma unidade básica de saúde (UBS), também da prefeitura.

Aos finais de semana, muitos jovens se reúnem na quadra da escola para jogar futebol. A quadra é toda cercada por alambrado, de forma que os usuários não tenham acesso aos demais ambientes, apenas à quadra e à torneira d'água que fica ao lado da pequena arquibancada. O vigia abre o espaço a pedido dos usuários e fecha-o ao final do dia, às 17 horas, conforme previamente estabelecido pela direção da escola. Segundo o vigia, a direção permite o uso da quadra aos finais de semana para atender à demanda do bairro, e o vigia, por ser morador, é a pessoa ideal para acompanhar as atividades, afinal, conforme o antigo diretor, “ele [o vigia] conhece toda a malandragem da área”. Ainda segundo o vigia, o empréstimo da quadra evita a depredação do prédio, pois os usuários tendem a cuidar da escola, inclusive usando de violência contra quem desrespeita a ordem e tenta “zoar a quebrada” (Vigia). Ao que parece, apenas os professores de educação física não apreciam a cessão do espaço, devido à sujeira acumulada no final de semana e que compromete a primeira aula do dia às segundas-feiras.

O bairro periférico onde está localizada a escola reúne características predominantemente populares e operárias, com muitos comércios improvisados, bares, botecos, adegas, quitandas, salões de cabeleireiros, barbearias, pequenas padarias improvisadas, mercadinhos, pequenas oficinas e igrejas evangélicas. As ruas são estreitas, mas asfaltadas, tornando-se mais largas à medida que desembocam na avenida principal, que passa próxima aos limites do bairro. Como outros bairros periféricos da cidade de São Paulo, e da região

metropolitana, o bairro onde se localiza a escola foi, durante o surto de industrialização dos anos 1950-60, um dormitório para os trabalhadores. Com o passar do tempo, durante a década de 1970, e com o grande êxodo rural, muitos migrantes de outros estados adquiriram lotes, construíram ou ampliaram suas casas no bairro, tornando realidade o sonho da casa própria.

Sem planejamento e recorrendo ao expediente do mutirão, o bairro cresceu e hoje é caracterizado pela predominância de áreas particulares, com moradias precárias e grande densidade habitacional. O bairro é carente de serviços públicos, especialmente nas áreas de assistência social, cultura e de esporte e lazer. A mobilidade urbana é bastante comprometida, devido à precariedade das calçadas, geralmente muito estreitas e quebradas. Além disso, a iluminação pública é ruim e a violência, tanto do tráfico quanto da Polícia Militar, é constante. Curiosamente, os professores parecem não se incomodar seriamente com a violência, mesmo porque não costumam transitar pelo bairro, limitando-se à área da escola. Os professores só descem de seus veículos depois de entrarem no estacionamento da escola; é provável que haja professores que trabalham há muito tempo na escola sem nunca terem pisado no chão do bairro³⁴.

3.2 A rotina de trabalho na escola pública

Às sete horas da manhã, em ponto, soa o sinal da escola, o portão é aberto por uma das ATE e tem início a *entrada dos alunos*. A tolerância com atrasos discentes é de dez minutos, conforme fala da assistente de direção, em total desacordo com o direito constitucional de acesso à educação. Concomitantemente, ocorre o abre e fecha do portão do estacionamento da escola, por onde entram os automóveis e motocicletas dos professores. Quase sempre, após o sinal para o início das aulas, a assistente de direção é obrigada a comparecer à sala dos professores para alertá-los sobre a necessidade de se dirigirem às salas de aula, pois alguns docentes tentam aproveitar até o último momento para tomar um cafezinho antes do trabalho, o que atrasa o início do período; o constrangimento da cobrança faz com que a sala dos professores esteja vazia em pouco minutos.

Após a confirmação de que todos os professores estão presentes e que todas as salas estão ocupadas, tem início, de fato, o período letivo; entre sete e dez e sete e quinze da manhã todas as salas estão em aula. Quando há falta de algum professor, costuma-se recorrer ao professor em vaga de módulo, uma espécie de substituto que fica à disposição da escola para

³⁴ É importante mencionar que durante o período de observações, além de não circularem pelo bairro, os professores não tiveram iniciativas pedagógicas de reconhecimento e valorização do território.

esse tipo de emergência. Quando a escola não tem professores em vaga de módulo em número suficiente, costuma-se recorrer às aulas vagas, quando os alunos ficam na própria sala de aula, no pátio ou na quadra da escola, acompanhados por um ATE, aguardando o início da próxima aula. Às vezes, recorre-se ao pagamento da JEX³⁵ para professores que se interessem em substituir faltas ou licenças médicas programadas.

O maior problema ocorre quando uma professora do ensino fundamental I falta sem aviso prévio. Além das crianças serem muito pequenas, com pouca autonomia, o que exige acompanhamento integral de um adulto, é preciso considerar que a professora generalista permanece com a turma durante todas as aulas do período, exceto nas aulas de educação física, arte, Sala de Leitura e Laboratório de Educação Digital. Sendo assim, torna-se imperiosa a mobilização de algum adulto habilitado para cobrir a ausência da professora.

Sobre a dependência da escola em relação à presença e pontualidade do professor, não era incomum ouvir reclamações dos docentes sobre a inadequação do horário de início das aulas do período matutino:

Nós somos os únicos trabalhadores que têm que estar sete horas em ponto no trabalho. Os outros podem entrar às oito ou às nove horas. E tem mais, se nós atrasamos dez minutos, o resultado é imediato, as mães já começam a reclamar, a diretora vai te cobrar, você vai levar ‘bolinha’. Vão reclamar até na DRE! São trinta famílias reclamando de você, logo cedo. Pensa que é fácil? Se um funcionário de escritório atrasa, não acontece nada. Nós, não. A coisa é diferente. Entende? (Professora FII).

As aulas, de modo geral, eram expositivas. Costuma-se priorizar a cópia, a aplicação e a correção de exercícios escritos. A moeda de troca em sala de aula era o visto no caderno, ao final da aula, caso contrário, recorria-se à aplicação de sanções derivadas das normas disciplinares da escola. Poucos professores se arriscavam a organizar atividades práticas, individualmente, ou que fugissem ao modelo tradicional, pois elas quebravam a rotina da escola e deixavam os alunos mais agitados, causando descontentamento nos funcionários e nos gestores, mas também nos demais professores. Essa rotina só era quebrada quando a atividade diferenciada partia da iniciativa de grupos de professores, ou quando eles davam anuência a alguma proposta feita pela equipe gestora. Uma atividade prática de ciências “fora do programado”, por exemplo, fez com que a professora de matemática, na sala ao lado, tecesse críticas, ainda que de forma velada, em tom de fofoca, à colega de trabalho:

É isso aí, a colega faz a atividade dela, recebe elogio da diretora, mas dane-se quem tá na sala do lado, né? Com esse barulho, quem vai conseguir

³⁵ A Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes é composta pelas horas-aula ministradas pelo professor que excedam sua carga horária regular.

raciocinar? Depois, os alunos não aprendem e a culpa é nossa. E mais: isso lá é aula? (Professora FII).

Vale dizer que os descontentamentos internos e disputas entre os professores costumavam ser tolerados e abafados, ao que tudo indica, para preservar a unidade do grupo, a continuidade do processo de trabalho e, conseqüentemente, o arranjo de poder que sustentava a escola. A despeito das constantes intrigas e reclamações subterrâneas, ou das concepções pessoais sobre o que se entendia ser uma postura profissional inadequada, as divergências não costumavam ser expostas abertamente nas reuniões de planejamento e avaliação.

O formato tradicional de ensino, centrado na célula da sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2020), com aulas expositivas, alunos posicionados em colunas, o recurso à cópia e à memorização, parecia ser uma opção mais econômica, tanto do ponto de vista do Estado quanto do ponto de vista dos próprios trabalhadores da escola. Por econômico entenda-se não somente a falta de investimentos em recursos e materiais diversificados por parte do Estado – afinal, no modelo tradicional, bastam a lousa, o giz e as normas disciplinares formais –, mas também, do ponto de vista dos trabalhadores da escola, à busca pelo menor desgaste físico, mental e emocional possível que, afinal, é inerente ao trabalho com os alunos.

Contudo, é preciso reconhecer também que o controle sobre o ritmo/volume, o conteúdo e o local de trabalho tendia a recrudescer à medida que aumentavam as necessidades materiais do trabalho. Isto é, a necessidade de reforçar o controle sobre o processo de trabalho estava ligada à necessidade de se compensar a precariedade das condições de execução do trabalho, derivadas da falta de investimento por parte do Estado. Como bem anota Paro (1997, p. 43), se boas condições de trabalho não garantem, por si só, relações mais humanas e democráticas na escola, “da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações”.

O recurso tecnológico mais utilizado, fora do modelo tradicional da lousa e da cópia, era o Data Show. Disputado pelos professores, este recurso era usado para a apresentação de vídeos diversos às crianças. É importante anotar, contudo, que nem sempre os vídeos escolhidos possuíam uma justificativa pedagógica plausível, ou seja, tinham alguma relação com o planejamento do professor ou com a proposta pedagógica da escola. Algumas professoras assumiam, abertamente, que a seleção de vídeos tomava como base o “gosto das crianças” e tinha como objetivo mantê-las entretidas e comportadas pelo maior tempo possível. Mas também havia ocasiões em que o recurso era utilizado com fins estritamente pedagógicos, num esforço intencional de conscientização da turma sobre determinados assuntos.

A falta de boas condições de trabalho parecia influenciar diretamente o grau de rigidez dispensada aos alunos em sala de aula. A superlotação de sala e a falta de materiais e espaços alternativos precisavam ser compensadas com a rigidez e o autoritarismo para que fosse mantida a aparência de escola organizada. A intenção parecia ser, por um lado, uma demonstração de autoridade, indicando à direção da escola que se estava no controle da situação, mas também podia significar o reforço do próprio prestígio junto aos pares; em outro sentido ainda, como mencionado anteriormente, parecia ser também uma estratégia adotada para se poupar em sala de aula, mantendo as crianças quietas e longe de problemas, nem que para isso tivesse que se recorrer à coerção generalizada e, no limite, a exclusões pontuais, sacrificando, assim, o próprio processo pedagógico.

A título de ilustração, durante as observações constatou-se um expediente corriqueiro utilizado na escola, por meio do qual os professores excluía determinados alunos de forma seletiva e premeditada. Ao assumir a regência de uma aula dupla em um sétimo ano, e notar que um dos alunos – considerado “insuportável” pelos professores – agitava a turma, a professora impôs um ritmo rigoroso de trabalho à classe, consciente de que os alunos indesejáveis, provavelmente, não seriam capazes de se adequar. De chofre, e em tom ameaçador, a professora determinou que as crianças retornassem aos seus lugares, ficassem quietas – “calassem a boca”, mais precisamente –, pegassem os cadernos e canetas e copiassem um longo texto da lousa. O complemento às orientações foi a ameaça de exclusão daqueles que desobedecessem às ordens. Vinte minutos foram suficientes para que o aluno em questão desobedecesse às ordens e enfrentasse agressivamente a professora. A desobediência acarretou a condução do aluno à sala da direção da escola, exigindo-se, em seguida, o acionamento da família. Assim, o contexto gerado culminou na exclusão do aluno, que foi suspenso por três dias, devido a seu histórico de indisciplina, em conformidade com o Regimento Escolar. Depois disso, a aula transcorreu “normalmente”.

É importante notar que os regimentos educacionais das unidades da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, por meio das normas complementares estabelecidas pela Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, em seu Título III, Capítulo VII, Seção VI, nos artigos 65 a 68, permitem a exclusão, ainda que temporária, de alunos indisciplinados, como confirma a transcrição do texto legal a seguir:

Art. 66 - O descumprimento das Normas de Convívio pelo educando deverá ser analisado, caso a caso, de forma associada a um tratamento educativo, considerando a gravidade da falta, faixa etária e histórico disciplinar do educando, dentre outros, podendo estabelecer, no limite máximo, as seguintes sanções:

I. Repreensão;

II. Advertência escrita;

III. Suspensão.

§ 1º - As sanções previstas neste artigo não se aplicarão às crianças matriculadas nos CEIs/CEMEIs e EMEIs da Rede Municipal de Ensino, bem como, as previstas no inciso III deste artigo, não se aplicarão aos estudantes do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental.

§ 2º - Para os educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, sanções só poderão ser aplicadas se puderem ser compreendidas pelo educando.

§ 3º - As sanções previstas no caput deste artigo serão aplicadas pelo Diretor de Escola, a quem caberá adotar a medida condizente para a resolução da situação, resguardado o direito a defesa.

§ 4º - Nos procedimentos destinados à aplicação de penalidade, os pais ou responsáveis tomarão ciência dos fatos por meio de comunicação expressa a ser emitida pela Direção da Unidade Educacional.

Art. 67 - A suspensão será aplicada, no limite máximo de 3 (três) dias.

Parágrafo Único - No cumprimento da sanção de suspensão será apontada falta-dia ao educando, resguardado o direito às avaliações ministradas no período, realizando-as ao retornar.

Art. 68 - Na aplicação da pena disciplinar, o Diretor da Unidade Educacional deverá dar ciência expressa ao educando ou a seu responsável, se com idade inferior a 18 anos (SÃO PAULO/SP, 2013).

Este episódio representa a utilização de regras formais da escola como justificativa para o atendimento às conveniências imediatas, pessoais ou coletivas, dos docentes e da burocracia educacional, em desacordo com o direito constitucional de acesso à educação. É comum que os professores justifiquem a exclusão de algum aluno invocando o direito dos demais alunos em aprender. No entanto, considerando as especificidades do processo pedagógico, é preciso avaliar em que medida a lógica da exclusão favorece, de fato, a produtividade do trabalho escolar. Do ponto de vista da racionalidade da economia privada, a tranquilidade da professora representaria a continuidade do trabalho e, portanto, a manutenção da produtividade da empresa escolar; no entanto, do ponto de vista da formação de personalidades humano-históricas (PARO, 2008), é preciso avaliar, seriamente, se a lógica da exclusão contribui para a formação de pessoas solidárias, propensas ao gosto pelo saber e habituadas a relações dialógicas e democráticas. Curioso é notar que nenhum educador, em nenhum momento, questionou a organização burocrática da escola, como também constatou Paro em uma de suas pesquisas (2011).

Mas a postura autoritária e excludente, como recurso para desacelerar o ritmo e impor o controle sobre o processo de trabalho, mantendo as aparências de organização e controle sobre a tarefa, também gerava, esporadicamente, angústia aos professores. As tensões em sala de aula colocavam os professores diante de dilemas do cotidiano que, muitas vezes, transformavam-se em dramas profissionais e pessoais, como bem demonstra a frequência com que “remoem”

esses conflitos na sala dos professores, dividindo-os com os colegas. Essa professora de matemática dos sextos anos, por exemplo, faz o seguinte comentário sobre os alunos:

Eles [alunos] são uma graça. Mas, sabe? Às vezes eu fico... assim... a gente trata eles tão mal e, mesmo assim, eles ainda ficam 'lambendo' a gente. Sabe? A gente fica até com dó dos bichinho (Professora FII).

Mas, logo em seguida, reforça a posição do grupo docente, a que deve lealdade, cuja rigidez é um imperativo para a manutenção do controle sobre o processo de trabalho, eximindo, assim, de responsabilidades o corpo docente, a estrutura da escola e o próprio Estado em relação às deficiências e precariedades da realidade educacional da escola e da administração pública:

É... mas se não for assim, a gente não consegue trabalhar, sabe? Tem que impor limites. Senão, a coisa pega fogo. Aí, você é quem fica doente (Professora FII).

Alguns professores, em momentos específicos, recorriam ao desinteresse, à omissão, isto é, deixavam de intervir na organização da sala de aula para evitar o desgaste. Mas quando percebiam que a situação saía fora do escopo, recorriam à ameaça de acionamento da direção, buscando a retomada da ordem pela força. Esse recurso, porém, não era utilizado pela maioria dos professores, pois prevalecia, de um modo geral, o compromisso de grupo em manter a ordem no trabalho, afinal, o que estava em jogo era a imagem da instituição, o *status* pessoal e da profissão e o próprio contexto que permitia a manutenção do controle sobre o processo de trabalho pelo grupo. Como confidenciou uma professora:

Sabe como é, né? Cê tem que saber jogar. Diretor não gosta de receber problema. Você não leva problema pra direção e a direção não traz problema pra você. Tá tudo bem (Professora FII).

Aqui, é importante registrar que, da mesma forma que uma aula diferenciada, mais adequada às necessidades das crianças, de melhor qualidade, poderia incomodar o ambiente escolar como um todo, a negligência e a queda brusca da qualidade, proporcionada por um professor individual, que viesse a pôr em risco o trabalho da escola ou sobrecarregar o grupo, também não era bem-vista pelos docentes, podendo acarretar exclusões, sanções e reprimendas ao professor negligente.

Por exemplo, no grupo de professoras de ensino fundamental I, havia uma professora que era constantemente isolada pelas demais, de forma proposital. Na verdade, a situação chegou a um ponto em que ela mesma fazia questão de não se envolver com as demais. A professora em questão destoava do corpo docente justamente por atuar *abaixo do ritmo de trabalho estabelecido pelo grupo*. O perfil desta professora poderia ser descrito pela rigidez

excessiva no trato com as crianças, pela não adesão às atividades coletivas de iniciativa das docentes e pela negligência – expressa no uso constante do celular durante as aulas e pela falta de cuidados com a turma nas aulas livres, nas quais o uso da quadra da escola era compartilhado com outras professoras. Ou seja, a falta de cuidados com seus alunos, quando o espaço da quadra era compartilhado, implicava na sobrecarga das demais professoras que, além de olharem seus próprios alunos, tinham que cuidar dos alunos da professora negligente. Por estes motivos, o grupo de professoras costumava isolá-la, evitando convidá-la para atividades coletivas, que exigissem maior divisão de tarefas, responsabilidades e cuidados com as crianças, como o bailinho de Carnaval ou os ensaios das danças para a Festa Junina.

Havia professores que se estabeleciam como lideranças na condução do trabalho pedagógico, gozando de *status* superior junto ao corpo docente e à direção, valendo-se dessa condição para reforçar o controle do grupo sobre o processo de trabalho. Esses professores, que talvez pudessem ser chamados de dominantes, constituíam-se como referências para a organização e consecução do trabalho cotidiano da escola, não só em suas próprias salas de aula, mas na escola de um modo geral. As qualidades desses professores eram admiradas e respeitadas na medida em que contribuíam para a estabilidade da rotina de trabalho do grupo. A assunção desses papéis estava relacionada a diversos fatores, desde o senso de responsabilidade até a vaidade pessoal, passando inclusive pela busca de privilégios.

Por exemplo, o professor de educação física desta escola era extremamente rígido com os alunos, o que o colocava, junto aos demais professores, mas também com a direção, numa posição de referência para a manutenção da disciplina e da ordem no conjunto da escola. Era muito comum que outros professores recorressem a ele quando o assunto era “trazer a classe novamente para o eixo.” Infelizmente, tal posição de liderança era mantida às expensas da opressão ou, eventualmente, da exclusão de alguns alunos. Note-se, no entanto, que a posição de referência deste professor não se relacionava ao sexo masculino – afinal, os outros três professores do sexo masculino não eram acionados para cumprir esse papel –, e sim ao seu perfil pessoal de rigidez, agressividade e distanciamento em relação ao corpo discente. Ademais, quando se tratava de defender o controle sobre o processo de trabalho, as professoras também eram extremamente rígidas e proativas.

Durante as observações, um episódio foi sintomático desse tipo de comportamento docente: em uma conversa informal com a mãe de um aluno com autismo, do primeiro ano do ensino fundamental, no pátio da escola, a coordenadora pedagógica tecia elogios aos avanços pedagógicos do garoto quando foi interrompida abruptamente por uma das professoras –

liderança do grupo de professoras FI – que, sem o mínimo tato, na frente da mãe, rebateu seus elogios:

Bonzinho, é? Sei. É porque não é você que fica quatro horas todo dia com ele (Professora FI).

Aqui, é preciso reforçar que se trata de uma das lideranças do grupo docente do período vespertino. Além disso, a despeito da falta de tato e de bom senso, é importante registrar que, contrariando as impressões que episódios como esse possam suscitar, esta professora era extremamente comprometida com o trabalho e preocupada com seus alunos. Era ela quem envolvia o grupo nas atividades coletivas, quem ditava o ritmo do trabalho às outras professoras. A equipe gestora da escola, sabendo disso, costumava sempre consultá-la antes de propor alguma atividade ao grupo, pois sabia que ela era importante para o bom funcionamento da escola:

Se você ganha a [nome da professora], ganhou o grupo todo, entende? (Coordenadora Pedagógica).

Além disso, depois deste episódio, busquei observar melhor o trato da professora com o garoto e confirmei que, ao contrário da má-impressão causada pela fala infeliz feita semanas antes, ela era extremamente carinhosa e preocupada com ele, sempre lhe dando suporte, fosse nas atividades dirigidas, fosse nos momentos de descontração. Aliás, nos momentos de descontração é que era possível constatar mais evidentemente que a professora e seu aluno eram, de fato, parceiros de trabalho, coprodutores do processo educativo. No entanto, é fato que essa professora, assim como as demais, não admitia que ninguém lhe dissesse como deveria conduzir o trabalho e nem suas intervenções na educação daquele menino, que julga serem mais adequadas do que aquelas feitas pela própria mãe do garoto.

Ademais, a liderança não era utilizada apenas para a manutenção da ordem, ela também recebia tributos da burocracia escolar. Em outras palavras, os professores dominantes eram aqueles que possuíam credenciais superiores para barganhar com a direção, com a coordenação pedagógica e com a secretaria da escola alguns privilégios e benefícios coletivos, como dispensas antecipadas, extensão de prazos para entrega de documentação, “vista grossa” para os erros de preenchimento de diários de classe, etc. Mas a manutenção da ordem e a capacidade de barganhar com a direção e conseguir alguma vantagem para o grupo não eram as únicas qualidades valorizadas pelos docentes, tudo indica que a capacidade de lidar com os problemas do cotidiano e a qualificação profissional de um professor também eram qualidades admiradas e respeitadas pelos colegas de trabalho.

Ou seja, professores com bom domínio técnico do ofício, e que além disso eram benquistos pelo grupo, influenciavam positivamente o trabalho geral da escola. Durante as observações, professores com este perfil exerceram influência positiva sobre os colegas nas atividades de sala, nos conselhos de classe e na resolução de conflitos com o corpo discente. A professora mais velha da escola, uma senhora prestes a se aposentar, era uma das que se apoiavam na técnica e na liderança de colegas, ainda que mais jovens, mas mais talentosos. A liderança não estava condicionada, portanto, ao tempo de magistério, mas sim ao tempo na escola e à qualificação técnico-política e seus impactos sobre o processo de trabalho do cotidiano escolar. Sintomático foi o caso de um professor que havia ficado dois anos afastado por depressão, depois de quase ter agredido um aluno, cujo apoio de docentes mais técnicos mostrou ser fundamental para a retomada da carreira de um colega fragilizado.

Com efeito, o *hobby* preferido dos professores, quando estavam no intervalo das aulas na *sala dos professores*, era falar mal dos alunos. Entre um café e outro, entre uma piada mais “apimentada” e outra, sempre surgia um comentário depreciativo sobre alguma criança. Uma das professoras do ensino fundamental II, por exemplo, parecia sentir prazer em falar mal dos alunos. Todo professor que entrava na sala era abordado e informado sobre algum mau comportamento de algum aluno. Havia a tentativa insistente de conseguir a concordância e a adesão dos colegas à crítica sobre o mau comportamento das crianças; em certos momentos, parecia um caso patológico de sadismo.

No entanto, com um pouco mais de tempo e uma observação mais atenta, notava-se que esta mesma professora, durante as festas da escola, se envolvia com os alunos como se fosse um deles, como se voltasse a ser criança. Na festa de *Halloween*, por exemplo, ela se fantasiou de bruxa, brincou, sorriu, tirou *selfies* com as crianças de uma maneira que nada fazia lembrar aquela professora amarga da sala de professores. Infere-se, daqui, mais uma vez, que o comportamento dos professores pode ser dúbio e oscilante, isto é, depende, em boa medida, do contexto ambiental e da natureza da atividade; o mesmo professor que num momento é capaz de posturas horríveis e condenáveis, em outro, é capaz de atitudes dignas e sensíveis.

Na sala dos professores, sobre a mesa central, encontravam-se algumas revistas da *Avon* ou da *DeMillus*, apesar de ser vedado aos servidores públicos “exercer comércio entre os companheiros de serviço, no local de trabalho” (SÃO PAULO/SP, 1979, p. 30). Além da conveniência de poder comprar produtos do cotidiano em horário de trabalho, a existência das revistas indicava que alguém estava tentando incrementar a renda familiar. Seja uma professora, seja uma funcionária de outro setor, a revista representava a luta do servidor público para reverter a lógica de degradação de seus salários e qualidade de vida.

Outra prática comum na sala dos professores, que se repetia todo mês, era o famoso bolão da loteria. É interessante observar o contraste entre o momento de alegria e descontração da coleta de apostas e a decepção ao saberem que ninguém acertou as seis dezenas, cujo prêmio acumulado estimulava a organização do próximo bolão. Durante a coleta das apostas os professores costumavam brincar dizendo que se ganhassem o prêmio largariam tudo e nunca mais pisariam numa sala de aula.

É preciso registrar também que, na sala dos professores, não era comum conversas técnicas sobre o trabalho pedagógico; metodologias de ensino ou didática não eram assuntos apreciados nos momentos de intervalo dos docentes. Não foi observada nenhuma ocasião em que os professores estivessem usando os horários livres na escola para a prática da leitura; os professores, nessa escola, não portavam livros em seus materiais pessoais, a não ser o livro didático, devido à facilidade que proporcionava ao processo de planejamento e aplicação de atividades, poupando esforço e tempo do professor. É possível supor que a rotina semanal desses trabalhadores, conforme observado acima, impeça-os de usufruir de momentos de leitura durante os dias de trabalho. Na sala dos professores havia conversas esparsas sobre política, especialmente sobre a política municipal para a educação, obviamente porque os atingia direta e imediatamente. As greves de 2018 e 2019 foram assuntos bastante presentes durante as observações; a reforma da previdência municipal abalou profundamente a moral e o ânimo do grupo de professores nessa escola.

As relações entre o corpo docente e a equipe gestora variavam de acordo com a estabilidade e a coesão do grupo de professores; mas também de acordo com o perfil da direção. Tratava-se, portanto, de uma relação de interferência mútua. Daí derivava a necessidade de coesão e de ações coordenadas, pois elas representavam a forma mais eficiente e necessária para a manutenção do controle docente sobre o processo de trabalho. Em outras palavras, superficialmente prevaleciam as formalidades regimentais, burocráticas, mas o cotidiano era marcado mais profundamente pela disputa de poder e pelas adequações e improvisos necessários ao funcionamento mínimo da escola. O imprevisto, por sua vez, refletia a realidade objetiva em que se realizava o ensino, na escola e na sociedade, e expressava o grau de esforço que se julgava conveniente despender a cada momento do trabalho.

Por outro lado, grosso modo, sem contrariar a teoria weberiana, pode-se dizer que a escola comportava, de fato, tanto a dimensão institucional quanto a dimensão de união associativa autônoma-autocéfala (WEBER, 2009). Assim, as disfuncionalidades do processo, que culminavam no fracasso e na baixa produtividade da escola, tendiam, por isso mesmo, a

ser transferidas, pelos próprios professores e gestores, aos alunos e suas famílias, no sentido de preservar a integridade da instituição ou da união associativa dos docentes.

Nas reuniões de avaliação e planejamento, as opiniões dos gestores a respeito dos alunos e suas famílias costumam levar em consideração o humor e as posições defendidas pelo corpo docente. Durante as observações, verificou-se que, à medida que as críticas às famílias correspondiam às expectativas dos professores, os gestores se sentiam mais seguros em assumir um discurso francamente desfavorável aos pais, responsabilizando-os pelos fracassos individuais dos alunos; esse comportamento foi bastante frequente durante os conselhos de classe. No entanto, as críticas aos alunos, no caso da direção, não poderiam ultrapassar certos limites, pois comprometeriam os objetivos imediatos da gestão, afinal, o número excessivo de reprovações prejudicava os índices da escola nas avaliações externas. Uma das falas da diretora, durante um desses conselhos de classe, exemplifica perfeitamente esse dilema da gestão:

Essa gente [as famílias] não entende o que é o processo educativo. Eles [os pais] não sabem nada do que fazemos aqui. Eles não têm noção. Nem imaginam o significado que o trabalho de vocês tem pra essas crianças. Mas, por isso mesmo, neste momento, a gente precisa ver o que é bom pra escola, o que vai valorizar nosso trabalho (Diretora).

Esse comportamento pode ser interpretado como a tentativa da equipe gestora em alcançar seus objetivos junto ao corpo docente sem romper o equilíbrio de poder estabelecido na escola. Isto é, transmitir confiança e apoio aos professores, fortalecendo os laços pessoais e profissionais, renovando o pacto de proteção mútua e parceria e, ao mesmo tempo, conseguir a anuência docente numa questão muito cara ao magistério: o processo de avaliação. Ademais, vale ressaltar que o controle dos professores sobre o processo de avaliação e, conseqüentemente, sobre o fluxo escolar, estava intimamente ligado ao controle sobre o processo de trabalho docente.

Em suma, percebe-se que todos tinham consciência de que o trabalho da direção dependia, fundamentalmente, da colaboração do corpo docente, e os docentes tinham consciência de que a direção da escola poderia tornar o trabalho dos professores mais difícil. Isso significa reconhecer também que as relações do diretor com a DRE dependiam, em larga medida, das boas relações que aquele construía na escola. Tratava-se de um jogo de trocas recíprocas, no qual todos os envolvidos tinham mais ou menos consciência das regras e obrigações que lhes eram impostas pela burocracia, buscando, contudo, relativizá-las mediante a constante reavaliação dos ganhos e perdas pessoais e coletivas, isto é, das conveniências individuais e de grupo.

A consciência dessas tensões não eximia a direção de adotar medidas prejudiciais ao equilíbrio das relações com o corpo docente, isto é, autoritárias, que diminuíssem a possibilidade de cooperação para alcançar os objetivos da escola. O importante aqui é compreender que as relações eram sempre tensas e tendiam à instabilidade. Mas, de modo geral, para alcançar seus objetivos, a direção da escola era obrigada a negociar, saber impor, mas também ceder. No processo de negociação, poder-se-ia adotar inúmeras estratégias, sendo a mais frequente a aproximação com o grupo de professores hegemônico na escola.

Recorrendo à pesquisa de Morgade (2007) com escolas argentinas, Ferreirinho (2009) suscita a possibilidade de instauração de relações de poder do tipo semi-domésticas na escola, sugerindo, inclusive, uma variação no papel da direção conforme o gênero do gestor, fato que não foi verificado nesta pesquisa. Conforme propugna a autora, neste tipo de relação:

A representação da autoridade seria caracterizada conforme padrões de uma família arcaica: a figura do diretor e ou diretora tem um papel repressivo. Os professores seriam como os filhos e filhas que se submetem ou rebelam-se, e rivalizam-se entre si em busca do reconhecimento paterno, no caso o diretor ou diretora, tal qual acontece nos vínculos familiares. No entanto, as mulheres no cargo de diretora, mais do que seus colegas homens, não costumam assumir a posição de pai, geralmente estabelecem alianças por afinidade que também fragmentam as relações dos professores entre os ‘queridos’ e os ‘não queridos’ da direção, o que também prejudica a condução da escola como uma instituição global (FERREIRINHO, 2009, p. 131-132).

Seja como for, no período em que foram coletados os dados das observações de campo desta pesquisa, não se constatou nos depoimentos ou comportamentos dos educadores elementos que sugerissem a confirmação da hipótese de Morgade (2007) e Ferreirinho (2009). A troca de diretor, no final de 2018, permitiu uma avaliação empírica dessa questão. Como informado anteriormente, o antigo diretor havia saído da escola devido a um desentendimento com o corpo docente, em decorrência do processo de greve de 2018, vindo a ser substituído, no ano seguinte, por uma diretora. Diga-se de passagem, tanto o antigo diretor quanto a diretora que assumiu a escola em 2019 utilizavam táticas de controle e barganha semelhantes com o corpo docente. Aliás, na avaliação dos professores, a nova diretora era ainda mais rígida que o antigo diretor. O comentário de um professor de ensino fundamental II expressa bem a avaliação do corpo docente a esse respeito:

Nossa, a mulher é chata! É mais chata que o [nome do antigo diretor]. Ela é durona. Nem responde o bom dia pra gente (Professor FII).

Não é possível prever os desdobramentos da relação entre o corpo docente e a nova gestão escolar, mas é possível afirmar que o comportamento dos professores permaneceu fiel à

estratégia de mesclar o respeito à hierarquia, às determinações formais (estatuárias) e a barganha junto à direção, impondo, coletivamente, a manutenção do controle sobre o processo de trabalho. Ademais, como admite Ferreirinho, “as relações estabelecidas entre os atores da escola e a direção formam um terreno bastante fértil de investigação [...]” (FERREIRINHO, 2009, p. 132). Ou seja, tanto a natureza das relações entre gestores e professores quanto as implicações de gênero na institucionalidade da escola carecem de maior atenção das ciências sociais.

Por outro lado, as impressões desta pesquisa sobre as relações entre os professores e a coordenação pedagógica coincidem bastante com as análises de Ferreirinho (2009). Segundo a autora,

A coordenação pedagógica também foi muito citada pelas professoras. E, também facilitam ou dificultam as relações, conforme o apoio e as funções que assumem tanto entre os pares como, especialmente, entre professores e pais ou alunos. Não são vistas com tanta autoridade como a direção, são descritas mais como parceiros que auxiliam ou atrapalham a realização do trabalho pedagógico, e esse trabalho parece dificultado pela grande quantidade de funções e exigências burocráticas que devem cumprir e cobrar dos professores (FERREIRINHO, 2009, p. 132).

De fato, os professores não aceitavam que a coordenação pedagógica interferisse no conteúdo, no ritmo e nem mesmo no espaço de trabalho docente. A diferença de autoridade hierárquica em relação à direção e as cobranças burocráticas que compõem o rol de obrigações do cargo (muitas vezes sem nenhuma relação com os problemas práticos de sala de aula) tornavam o trabalho da coordenação pedagógica muito difícil de ser realizado. Na prática, os professores organizavam o trabalho e aplicavam o que lhes convinha do currículo sem levar seriamente em consideração as orientações e determinações da coordenação pedagógica. As respostas docentes às cobranças burocráticas que lhes eram feitas pela coordenação pedagógica se limitavam ao faz de conta do registro formal, cujo conteúdo expresso nos relatórios guardava pouca relação com o que realmente era feito em sala de aula.

No mesmo sentido, os resultados desta pesquisa coincidem com as conclusões de Ferreirinho (2009) no que diz respeito à pouca referência dos professores ao papel formador do coordenador pedagógico. É certo que o excesso de procedimentos burocráticos afasta a coordenação pedagógica e o corpo docente dos objetivos formativos e da reflexão coletiva sobre a prática. A avaliação da autora pode ser expressa da seguinte forma:

O que observo é que, além da grande quantidade de assuntos burocráticos e papéis que têm que administrar, falhas na formação inicial, muitas vezes coincidentes com a dos professores, as situações cotidianas, especialmente de atritos entre os profissionais, entre as crianças ou entre os profissionais e

alunos, consomem o tempo cotidiano do coordenador, restando pouco espaço para a formação. Não é por acaso, portanto, que obtive poucas referências quanto ao papel formador da coordenação pedagógica (FERREIRINHO, 2009, p. 134).

Além disso, constatou-se na pesquisa de campo que os professores costumavam acionar tanto a direção quanto a coordenação pedagógica, principalmente, para tratar de problemas operacionais em sala de aula, especialmente a indisciplina dos alunos. A direção da escola tornava-se, assim, um dos recursos que os professores utilizavam para manter sob seu controle o processo de trabalho; quando a direção não correspondia às expectativas docentes sobre a manutenção da disciplina, criava-se um clima favorável a reclamações e instabilidades de todos os tipos. A segunda motivação para o acionamento da equipe gestora dizia respeito às reclamações recorrentes sobre a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos diversificados; o objetivo parecia ser denunciar a falta de condições de trabalho e, ao mesmo tempo, justificar antecipadamente prováveis falhas do processo educativo. Em grande medida, essa avaliação também coincide com as impressões de Ferreirinho (2009, p.134):

Tanto ao diretor, quanto ao coordenador pedagógico os assuntos mais citados e a que são chamados a intervir, geralmente são problemas relacionados à indisciplina. Os professores não se consideram implicados nas questões de disciplina dos alunos, repassando suas dificuldades aos superiores hierárquicos.

Os professores resistiam menos às determinações da direção da escola se comparada à resistência docente às orientações da coordenação pedagógica. Esse comportamento leva em consideração, obviamente, a estrutura burocrático-hierárquica da instituição, que atribui à figura da direção a autoridade máxima na escola, com poder para prejudicar a carreira e os vencimentos dos professores. No entanto, atribuir onipotência ao cargo da direção pode significar interpretar as relações de trabalho na escola de forma idealista, normativa ou excessivamente formal, distante, portanto, do funcionamento real do processo de trabalho escolar. Na verdade, as relações entre professores e equipe gestora são conformadas pelas contradições do cotidiano de trabalho, e não exclusivamente pelo formalismo burocrático, ainda que este tenha um peso enorme sobre o trabalho docente.

Mas havia variações nas relações dos professores com o próprio núcleo diretivo. Na antiga gestão, por exemplo, os professores costumavam se remeter, fundamentalmente, à assistente de direção, não ao diretor, pois este era ausente e muito criticado pelo grupo de professores. A assistente de direção, por sua vez, apesar de ser considerada “reservada” pelos professores e dar pouco espaço para relações informais, no final das contas, facilitava a vida de

todos, organizando e atendendo a demandas individuais e cooperando para o controle do processo de trabalho. A assistente de direção sempre estava à frente do período de aulas; o diretor, por sua vez, pouco era visto no pátio ou nos corredores da escola, permanecendo o tempo todo em sua sala ou em alguma reunião na DRE.³⁶ Segundo uma das professoras de ensino fundamental II:

Eu falo direto com a [nome da assistente de direção]. Ela que resolve tudo. O [nome do diretor] não resolve nada. Por isso eu já falo direto com ela (Professora FII).

Finalmente, um comentário da diretora da escola, sobre seu início de carreira na gestão, merece ser registrado, pois dá conta da contradição fundamental entre a gestão e o professorado:

Logo que virei diretora, a primeira vez que ninguém quis se sentar comigo pra almoçar [na escola], fiquei muito constrangida, e percebi que as coisas haviam mudado (Diretora).

A *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF), estabelecida pela Lei nº14.660 de 26 de dezembro de 2007, que reorganizou a Lei nº 11.434 de 12 de novembro de 1993, consolidando o Estatuto dos Profissionais da Educação da prefeitura do município de São Paulo, em seu Título I, Capítulo III, Seção IV, Artigo 17 e incisos esclarece que:

Art. 17. Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

Parágrafo único. O tempo destinado às horas adicionais será cumprido:

a) 11 (onze) horas aula semanais obrigatoriamente na escola;

b) 4 (quatro) horas aula semanais em local de livre escolha (SÃO PAULO/SP, 2007, grifo meu).

Apesar de ser uma conquista trabalhista do magistério, as horas adicionais da jornada de trabalho costumavam ser subutilizadas – talvez pouco valorizadas – pelos docentes que se referiam a elas como um horário de trabalho perdido. Isto é, não encontravam sentido nas reuniões semanais com a coordenação pedagógica, preferindo aproveitar os momentos sem alunos para colocar em dia as obrigações burocráticas. Assim, o que deveria ser um momento de formação acabava sendo utilizado, no máximo, para a transmissão de recados diversos ou

³⁶ Vale lembrar que a função de assistente de direção, na prefeitura de São Paulo, é atribuída mediante a indicação do diretor de escola. Trata-se, portanto, de uma função de confiança.

reclamações sobre problemas corriqueiros do cotidiano escolar. De fato, a coordenadora pedagógica avalia que os momentos de formação acabam se transformando em sessões de desabafo ou “terapia de grupo”.

O povo reclama de tudo. Nada tá bom. Tem reclamação que eu até concordo, mas tem outras que pelo amor de Deus! É só pra encher a paciência mesmo. E tem outra coisa, o povo reclama pra mim de coisas que a coordenação não tem como resolver. Tem coisa que não é da alçada da coordenação, sabe? (Coordenadora pedagógica).

No inciso III do Artigo 17 está prevista a utilização de uma parte dessas onze horas aula semanais adicionais, que o professor é obrigado a cumprir na escola, para o atendimento aos pais e para atividades com a comunidade; a coordenação pedagógica da escola separou as quintas-feiras para esse tipo de atendimento. Contudo, durante as observações, no horário da JEIF, não foi constatada nenhuma atividade específica dirigida aos pais ou à comunidade; quanto ao atendimento individualizado, os professores costumavam exigir que a coordenação pedagógica convocasse as famílias de alunos indisciplinados, cujo mau comportamento atrapalhava o bom andamento das aulas. Somente casos muito específicos eram tratados diretamente pelos professores.

No que concerne às *relações entre os professores*, a afirmação de que existem lideranças não significa dizer que houvesse coesão plena no grupo docente, isto é, que não existissem subgrupos que disputavam espaço e protagonismo entre si. Os subgrupos, de fato, existiam e costumavam se formar por afinidade pessoal, tendo como funções mais evidentes a proteção dos indivíduos contra a dominação burocrática institucional, bem como facilitar o trânsito e a absorção dos recém-chegados na união associativa docente. Assim, tanto o professor novato na carreira quanto o novato na escola podem dispor de tempo suficiente para se adaptar ao arranjo de poder construído antes de sua chegada. Novamente, parece correta a impressão de Ferreirinho (2009), após observar o comportamento de professores em escolas municipais na Zona Sul da Cidade de São Paulo:

Tanto a aprendizagem de procedimentos pedagógicos como das regras da carreira e toda sorte de momentos significativos de sofrimento e de alegria, têm como causa os colegas de profissão, especialmente os mais experientes (na aprendizagem e no sofrimento) [...] São os outros agentes que incutem as práticas nos professores, sejam eles iniciantes na carreira ou não. A cada mudança de escola, novo grupo, algumas novas regras, mas sempre um choque de práticas, as que vêm com o professor em sua trajetória, de origem e de socializações anteriores, e aquelas do grupo mais antigo, com as quais ele se depara ao ingressar em outra escola (FERREIRINHO, 2009, p. 138).

Ainda segundo Ferreirinho (2009, p. 145),

Os colegas, além de ‘ensinarem’ os procedimentos, atitudes e maneiras de pensar do professor dentro da escola, ainda formam parcerias afetivas que auxiliam as professoras a ‘suportar’ certas situações e a ‘dar conta’ do próprio trabalho o que não seria possível se não contassem com ajuda. A escola invade a vida privada do professor e também é invadida por ela.

Conforme o relato de uma das professoras mais experientes da escola, quando iniciou sua carreira do magistério, na rede estadual de ensino, havia *status* diferenciados entre os professores. As distinções entre os colegas, segundo ela, estavam relacionadas a fatores como o tempo no magistério, a antiguidade na escola, a formação acadêmica e, também, a condição contratual, isto é, se o professor era efetivo ou contratado:

Hoje mudou bastante, sabe? Quando eu comecei no Estado [rede estadual de ensino], professor novo não ‘apitava’, não. Tinha aqueles dinossauros, sabe? Professor antigo, que era efetivo, que tinha até lugar cativo na sala dos professores. Se você se sentasse no lugar deles, eles pediam pra você sair. Hoje, tá todo mundo na mesma [palavrão] (Professora FII).

Na interpretação de Ferreirinho (2009, p.138),

Os professores mais antigos consideram-se com mais direitos do que os que estão chegando, e pela rede de poder já estabelecida na escola conseguem muitas vezes garantir certos privilégios.

As afinidades pessoais e a adesão a subgrupos não impediam, contudo, que o corpo docente atuasse de forma mais ou menos coordenada com vistas à manutenção do controle sobre o processo de trabalho. Durante os conselhos de classe, por exemplo, mesmo havendo opiniões divergentes a respeito da produção acadêmica de determinados alunos, era comum que os professores-referência estimulassem seus colegas a modificar suas notas, ora para reprovar um aluno considerado merecedor de sanções, ora para se livrar logo do trabalho e poder ir embora mais cedo para casa. Aliás, quando algum colega levantava uma questão polêmica próximo ao horário de encerramento das reuniões tornava-se, imediatamente, objeto de críticas dos demais:

Putz, o povo é sem noção! Fica fazendo pergunta bem no final da reunião. Eu quero é que acabe logo. Isso é gente que não tem acúmulo, não tem horário pra chegar em outra escola, tá com a vida ganha (Professora FII).

As disputas entre subgrupos certamente colocavam em risco a estabilidade geral da escola, ameaçando, assim, o controle do grupo sobre o processo de trabalho. Por isso, quando um professor, individualmente, prejudicava a organização do processo de trabalho, ou descaracterizava-o para atender a interesses pessoais, corria o risco de ser isolado ou sofrer represálias do grupo. Um exemplo dramático desse comportamento pôde ser constatado na

reação das professoras de ensino fundamental I às críticas feitas por uma professora de fundamental II ao trabalho de alfabetização. Indignadas com as críticas, as professoras generalistas passaram a sabotar, sistematicamente, o trabalho da professora especialista, criticando seu excesso de faltas e um suposto descaso com as crianças. Além disso, as professoras generalistas incentivavam as mães a irem até a direção ou à DRE denunciar o descaso da especialista. Mesmo cientes da disputa entre as docentes, os demais professores, enquanto grupo, não se intrometiam na questão. Alguns professores se limitavam a breves e discretos comentários nos corredores da escola:

Sacanagem com ela, heim? Isso é traiçagem pesada! Essa mulherada é fogo. Tão mandando as mães irem direto na DRE pra reclamar dela (Professor FII).

Outra situação emblemática ocorreu quando a professora de história decidiu trazer os pais de alunos para participarem de suas aulas, nos sextos e sétimos anos, sem autorização da direção da escola ou da coordenação pedagógica, e sem combinar, antecipadamente, com o grupo de professores. Alguns pais atenderam à convocação da professora, permanecendo na escola por três aulas inteiras; a iniciativa foi objeto de discussão em uma das JEIF. A direção da escola se posicionou contrária à iniciativa da professora, alegando que a presença dos pais, sem uma programação antecipada, tumultuou o ambiente de trabalho. A diretora alegou também que o número excessivo de pais, ao mesmo tempo, durante o período de aulas, expunha demasiadamente a escola. Contrariada, a professora tentou contra-argumentar, mas sem sucesso. Os demais professores não se posicionaram em favor da colega que, ao final do ano, pediu remoção para outra escola. Solicitada a comentar o que pensava sobre a situação, uma das professoras alegou o seguinte:

Ela é boa professora, é bem-intencionada, mas é muito voluntariosa, entende? Além disso, ela é desorganizada. Ela inventa um monte de coisa, envolve a gente e, depois, não dá conta. Sabe pra quem sobra? Pois é, sobra pra gente! É que nem eu tô te dizendo, ela é bem-intencionada, mas acaba tumultuando o trabalho e deixa todo mundo estressado (Professora FII).

É importante anotar também que bons professores podem influenciar as práticas de professores menos comprometidos ou resistentes a mudanças. Isso ficou evidente na influência positiva que alguns docentes, mais técnicos, exerciam sobre o grupo, principalmente em ocasiões de atividades coletivas. Mesmo o professor de educação física, rígido e distante dos alunos, ao ser envolvido num desafio de queimada entre duas classes, por uma colega de área, mostrou-se outro profissional, brincando, sorrindo e se aproximando das crianças de uma forma que não ocorria durante as aulas regulares. Aqui, vale destacar novamente que, além da

influência positiva que um professor pode exercer sobre o trabalho do grupo, a mudança de contexto parece ser importante na forma como os professores atuam junto às crianças. Ou seja, contextos menos formais permitem que os professores atuem de forma diferente daquela demonstrada nos contextos formais de sala de aula.

Outra característica observada no comportamento docente foi a distinção de *status* entre os diversos segmentos. Isto é, às professoras generalistas, do ensino fundamental I, parece ser atribuído um *status* menor se comparado ao *status* dos professores especialistas, do ensino fundamental II³⁷; as razões dessa distinção podem estar relacionadas à própria constituição do magistério enquanto profissão, mas também às transformações do mercado de trabalho, como a divisão sexual do trabalho (APPLE, 1995; FARIA FILHO, 2014; PEREIRA, 1969; VIANNA, 1999). No segmento de ensino fundamental II, professores de matemática costumam ser valorizados pela suposta complexidade de sua disciplina, argumento que, estranhamente, também era utilizado para justificar o baixo desempenho dos alunos.

Finalmente, outro aspecto que merece destaque diz respeito à coordenação velada do trabalho pedagógico entre as classes, segmentos e períodos. Apesar da atuação docente assumir a aparência de trabalho isolado, individualizado, solitário (TARDIF; LESSARD, 2020), uma observação mais atenta pode revelar, ao contrário, que os professores modulavam coletivamente o ritmo/volume e o conteúdo do trabalho mais ou menos de acordo com os interesses gerais do grupo. Esse procedimento evitava comparações entre o trabalho de um professor e outro ou de um período/segmento e os demais, evitando, assim, o aumento do ritmo/volume do trabalho. Por exemplo, se uma professora realizasse uma festa de aniversariantes do mês ou um passeio, as demais professoras poderiam se sentir obrigadas a acrescentar algo ao seu planejamento, caso contrário poderia haver comparações de performance por parte das mães e da própria gestão da escola.

Conforme visto anteriormente, a concorrência e as disputas internas entre os professores possuíam certos limites. Assim, a estabilidade do arranjo de poder que sustentava o trabalho da escola dependia, em grande medida, da manutenção de um ritmo de trabalho que se encaixasse numa faixa de esforço médio que, por um lado, não sobrecarregasse o grupo e, por outro lado, não desqualificasse o trabalho geral da escola e, conseqüentemente, da profissão. Isto é, parece

³⁷ Ferreirinho (2009, p. 152-153) também identificou essa característica do magistério: “Com relação aos diferentes segmentos, os depoimentos comprovam a hierarquia entre eles, sendo a Educação Infantil o menos prestigiado e os professores do Ensino Fundamental II os mais conceituados. Não houve referência ao ensino Médio ou Superior, pois nenhuma das professoras teve experiência nessas áreas”.

haver uma faixa de esforço médio individual na qual o ritmo de trabalho deveria ser mantido, nem muito abaixo, nem muito acima.

Na escola, o *Conselho de Classe* era, sem dúvida, um dos espaços institucionais mais ricos para a avaliação das concepções docentes sobre as famílias e a comunidade. Mesmo que o objetivo do colegiado fosse avaliar o desenvolvimento do trabalho com as crianças na escola, os comentários e juízos de valor feitos pelos professores acabavam se estendendo às famílias dos alunos. Ou seja, o baixo rendimento e o mau comportamento das crianças eram atrelados, inevitavelmente, à cultura das famílias, ora vistas como desestruturadas, ora como ignorantes, ora, ainda, como desinteressadas.

De fato, a opinião generalizada entre os professores era a de que as famílias não se empenhavam o suficiente para orientar seus filhos a cumprirem com as obrigações escolares. Para os professores, as famílias não compreendiam a função da escola, por isso não valorizavam a educação e nem o processo de trabalho docente; em suma, fazia parte do senso comum pedagógico a ideia de que as famílias – em especial as famílias populares – não sabiam educar seus filhos. Mesmo crianças consideradas “bons alunos” suscitavam avaliações negativas do ambiente familiar:

Eles [alunos] não são ruins, até que são bons. Não são *top*, mas dá pra fazer um trabalho. O problema são os valores familiares (Professora FII).

Além disso, quando a avaliação que os professores faziam dos alunos não coincidia com as concepções e expectativas que as famílias tinham sobre seus próprios filhos, bem como sobre o trabalho da escola, aumentavam as probabilidades de conflito entre a escola e a família. De modo geral, os professores entendiam que as famílias superprotegiam as crianças, avaliando-as com parcialidade, o que comprometia o processo formativo:

Essa mãe implica com todos os professores. O filho dela é lento e preguiçoso, mas ela acha que ele é um gênio. E nós é que somos os errados, não sabemos lidar com ele (Professora FII).

As divergências e questionamentos das famílias eram interpretados pelos professores como desrespeito, prova de que os problemas de rendimento e mau comportamento dos alunos derivavam da parcialidade, da falta de responsabilidade, da incapacidade de educar e do pouco acompanhamento dos pais ao trabalho da escola:

Essa mãe só pode estar louca. Sabe o que ela me disse? Disse assim: ‘Eu não entendo como o [nome do aluno, filho] pode fazer tudo isso aqui na escola. Em casa ele não faz nada disso. Nós temos uma boa estrutura familiar. Os irmãos dele, todos, fizeram faculdade, sabe?’ Ah, tá! Estrutura familiar? Até parece. Ela não sabe nem o que é que é estrutura familiar (Professora FII).

De fato, como demonstrado por Leung (2015), e corroborado por Addi-Raccha e Grinshtain (2021), as divergências de opiniões e expectativas sobre os papéis dos professores, ou a concorrência entre as teorias de ação, constituem fontes primárias de conflitos entre a escola e a família. Lembrando que, ainda segundo Leung (2015), os conflitos em torno da sala de aula envolvem também diferenças de visão sobre as formas de atendimento dos alunos, isto é, as famílias almejam que seus filhos sejam vistos como indivíduos únicos, recebendo atendimento individualizado, enquanto os professores tendem a tratar as crianças como grupo.

Neste caso, não há, necessariamente, divergências de concepções educativas, mas sim a disputa entre as famílias por recursos que aumentem a probabilidade de sucesso escolar de seus filhos. Ademais, é preciso frisar que os efeitos negativos dos conflitos entre professores e pais de alunos se estendem a outros momentos e espaços do processo educativo, uma vez que os professores trocam informações e impressões entre si (LEUNG, 2015). Isso fica evidente na avaliação conjunta feita pelo Conselho de Classe sobre a reunião de pais:

Professora de língua portuguesa: Como foi a reunião com os nonos anos? A mãe da [aluna considerada problemática pelos professores] veio pra reunião?
Professora de geografia: Veio. Mas já viu, né? É como se não tivesse vindo. Como se a gente tivesse falando com ninguém. Na verdade, sabe de uma coisa? Os pais são tão descompromissados quanto os filhos.
Professora de língua portuguesa: Isso explica muito.

Contraditoriamente, mesmo a preocupação com o bem-estar das crianças implicava na avaliação negativa da família, ou seja, se a criança precisava de cuidados especiais e urgentes dos professores era porque a família, de alguma forma, estava passando por problemas, era desestruturada ou, simplesmente, negligente:

A menina me disse que só nós, professores, perguntamos como ela está. A mãe não conversa com ela. É muito triste. As famílias não conversam com os filhos. Daí a gente vê a importância da escola (Professora FI).

Além das percepções divergentes sobre quais seriam as atribuições docentes, os choques culturais entre escola e família também eram fontes permanentes de conflitos. Vale dizer que a recorrência de conflitos entre escola e família pode comprometer, inclusive, as relações entre o corpo docente e a equipe gestora, desestabilizando, assim, as relações de poder na escola, uma vez que os interesses do corpo docente não coincidem, exatamente, com os objetivos da instituição.

Por exemplo, a ausência de uma aluna do sexto ano na atividade de carnaval, devido a questões de religiosidade, foi objeto de discussão entre a professora de história e a coordenadora pedagógica. A escola havia programado uma atividade de carnaval na qual as crianças fariam

um desfile de estandartes com mensagens de crítica social; a programação incluía, ainda, uma matinê para crianças e professores. A professora, irredutível, presa ao mérito e à necessidade de controlar o processo de avaliação, não aceitou a dispensa da criança; mas a coordenadora pedagógica, preocupada com os índices da escola nas avaliações institucionais, defendeu firmemente a não obrigatoriedade da aluna em participar:

Coordenadora pedagógica: A mãe da aluna [nome da criança] pediu para excluí-la da atividade de carnaval, pois ela é Testemunha de Jeová e sua religião não permite a participação nesse tipo de atividade. Para eles, o baile de carnaval é pecado. Por isso, nós a dispensamos.

Professora FII: Pô! Se esses pais começarem a ganhar força, aí vai ficar difícil trabalhar. Eles não têm o direito de retirar a criança da atividade.

Coordenadora pedagógica: Têm sim! Trata-se de escusa de consciência [figura jurídica, conforme o Artigo 5º, inciso VIII, da Constituição Federal de 1988]. Ela pode apresentar o trabalho depois, à parte, sem ter que participar da atividade junto às outras crianças.

Professora FII: Ah, aí, ela faz sozinha e fica com a mesma nota dos colegas que participaram da atividade proposta pela escola? Eu não acho isso certo. Eu não aceito. A escola é laica. Na minha matéria ela vai ficar sem nota.

Coordenadora pedagógica: Veja, a criança não pode ser prejudicada porque o conteúdo ofendeu os valores da família. Aqui na escola, isso não vai acontecer!³⁸

No Conselho de Classe do ensino fundamental I, outra ocorrência mereceu registro. A coordenadora pedagógica informou aos professores que havia conseguido recolher atividades de um aluno faltoso, indo até a casa da criança para a realização das tarefas, conforme havia sido combinado no Conselho de Classe anterior. Tratava-se de uma condição imposta pelos professores para atribuição de conceito S (satisfatório) ao aluno, evitando, assim, sua retenção. Para os professores, a apresentação das atividades representava uma forma de “não vender barato a promoção”, isto é, para ser promovido, era preciso que o aluno tivesse algum mérito, mantendo, desse modo, a “seriedade” do processo de avaliação. Para a coordenadora pedagógica, tratava-se apenas de cumprir um acordo informal com os professores, como se a busca pela recuperação do percurso escolar da criança não fizesse parte de suas atribuições profissionais. O relato da visita à casa do aluno, feito pela coordenadora pedagógica, confirma a tendência de responsabilização das famílias, o preconceito estrutural que permeia o trabalho da escola e a falta de clareza sobre as atribuições profissionais dos educadores:

Então, fui levar as atividades na casa do [nome do aluno]. Olha só, na casa! E fiquei chocada. Sentei com o menino numa mesinha na cozinha, a mesa estava com louça do almoço. De repente, o pai começou a conversar com alguém

³⁸ Note-se que a professora em questão já vinha de um desgaste com a equipe gestora e com seus colegas de trabalho, por ter tomado a iniciativa de abrir a escola aos pais de alunos sem prévia autorização da direção. Daí a agressividade do diálogo entre a coordenadora pedagógica e a professora. Conforme mencionado anteriormente, a professora entrou em remoção no ano seguinte.

pela janela, em voz alta, gritando. A irmã, pra ajudar, ligou o som no quarto, com uma música gospel, bem alta, e começou a cantar. Aí, a gente pergunta: Dá pra estudar nessa bagunça? Desse jeito não dá, gente. Por aí a gente vê que a família não tá nem aí com a escola. Eles não entendem a importância dos estudos (Coordenadora Pedagógica).

De fato, nas reuniões de Conselho de Classe o que se constatou foi que os professores reforçavam, a todo momento, a imagem negativa das famílias e, ao mesmo tempo, resistiam a criticar francamente as deficiências organizacionais da escola, talvez para preservar a dignidade e o *status* da profissão por meio da preservação da imagem institucional da escola:

A escola é acolhedora. A gente faz a nossa parte. O problema é a família. No fundo, eu acho que a escola deveria acolher, mas também deveria exigir alguma coisa mais séria em troca, pois a vida vai exigir seriedade deles [alunos]. Nós já sabemos que a culpa pelo baixo rendimento é da família, os estudos dizem isso (Professora FII).

As *questões de gênero* não podem ser contornadas quando se trata de analisar o processo de institucionalização da escola. No caso específico desta pesquisa, isso se torna ainda mais verdadeiro quando se constata que 87,5% dos informantes eram mulheres. Como enfatiza Faria Filho (2014), a categoria gênero é de particular importância para a análise da produção do espaço escolar. Vianna (1993; 1999) também levantou hipóteses interessantes sobre a maior presença feminina no magistério e seus reflexos nas relações entre escola e família, assim como na própria organização política reivindicatória docente.

Pereira (1969) avalia que a expansão e a estruturação da escolarização no Brasil, ocorrida em paralelo à oferta de vagas de trabalho para as mulheres, levou em consideração a possibilidade de integração/acomodação entre as funções domésticas, atribuídas à mulher, e a profissão de professora. Lopes (1991) afirma que a feminização do magistério está relacionada às representações sociais dos papéis atribuídos à professora e à maternidade. Faria Filho (2014) propõe que, durante o processo de institucionalização da escola, regulamentado em seus primórdios exclusivamente por homens, o favorecimento da feminização do magistério pode ser configurado como uma “estratégia mais ampla, de busca de definição de alternativas ‘autorizadas’ para a crescente atuação das mulheres no social” (FARIA FILHO, 2014, p. 146).

Hypólito (1994), citado por Faria Filho (2014), assim sintetiza as explicações para a feminização do magistério:

Dentre as características que permitiram o ingresso massivo das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam à profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as ‘habilidades’ femininas que permitem o desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um

turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. [...] Ainda como fatores importantes, referidos em vários estudos, que também facilitaram a feminização do magistério podem ser arrolados: a escolarização das mulheres em escolas normais; o ideário da vocação conjugado com as ‘habilidades’ femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidade de salários iguais (HYPÓLITO, 1994, p. 64 *apud* FARIA FILHO, 2014, p. 156).

Para Apple (1995), a feminização do magistério é perpassada pelas dimensões de gênero e de classe. Segundo o autor, os empregos femininos sempre sofreram maiores pressões por racionalização e controle externo, sendo mais suscetíveis à proletarização se comparados às ocupações masculinas. Da mesma forma, o autor avalia que as ocupações proletarizadas, com menor grau de autonomia, costumam ser preenchidas por mulheres. Para ele, as transformações no mercado de trabalho, especialmente o declínio de empregos com alto grau de autonomia, modificaram substancialmente a divisão sexual do trabalho. Sendo assim, na concepção de Apple (1995), a feminização do magistério estaria ligada aos processos de racionalização da instituição escolar e à proletarização da profissão docente, cuja intensificação da exploração no trabalho, no caso específico das mulheres, se estenderia para além da jornada escolar, invadindo a vida doméstica dessas trabalhadoras.

No entanto, Faria Filho (2014), tomando como referência a institucionalização da escola em Belo Horizonte, no início do século XX, lembra que a feminização do magistério ocorreu antes mesmo do processo de racionalização do trabalho docente. Assim, a feminização do magistério poderia ser explicada pela saída dos homens da ocupação docente e não pela racionalização do trabalho escolar, fato que, na concepção do autor, poderia sugerir a maior subserviência feminina ao controle. Na verdade, para Faria Filho (2014), a nova concepção de infância que sustentava o esforço de reconhecimento social da escola no momento de sua implantação, que não coincidia mais com a imagem do velho mestre-escola, portador do relho e da palmatória, é que estaria na base da migração masculina para outros ofícios:

Nesse sentido, os homens podem ter deixado o magistério não devido a uma ‘suposta’ aversão masculina, quase que natural, ao controle, mas por estarem se sentindo incomodados em ter que assumir novas posturas pedagógicas, algumas vezes contrárias aos atributos culturalmente associados às ‘posturas’ masculinas (FARIA FILHO, 2014, p. 157).

Assim, no lugar da ideia de feminização, o autor sugere a hipótese da desmasculinização do magistério:

Uma boa pista para se compreender a crescente participação das mulheres na educação, poderia ser, então, uma maior discussão das próprias representações de masculinidade e as relações delas com as representações e práticas que se produziam no interior da educação escolar. Essa discussão, que poderíamos

chamar de estudo do processo de ‘desmasculinização’ do magistério primário, [...] tanto quanto a investigação dos supostos ou reais campos de trabalho que se abriam aos homens, poderiam, em muito, ajudar-nos a entender algumas das mudanças que estão ocorrendo na composição de gênero do magistério primário (FARIA FILHO, 2014, p. 158).

Ferreirinho (2009), por sua vez, descreve alguns dilemas específicos da condição feminina no mundo do trabalho que afetam a profissão docente, como o sentimento de culpa que as mulheres sentem ao priorizar a carreira ao invés dos filhos ou quando “não conseguem ‘cuidar’ de suas famílias e de seus alunos ao mesmo tempo [podendo] se culpar e sentir-se fracassadas em um ou em ambos os contextos da vida” (FERREIRINHO, 2009, p. 178). Lembrando, ainda, que a tarefa de cuidados cotidianos com os filhos continua sendo socialmente atribuída às mulheres e desdenhada pelos homens, mais preocupados com o investimento em suas carreiras e com a vida pública (LAHIRE, 2003).

Finalmente, fundamentada na obra de Bourdieu, Ferreirinho (2009, p. 173) sugere que

a valorização dos atributos sociais construídos e destacados como masculinos em cima de uma diferença biológica, que se inscrevem como *habitus*, dispensa justificativa, pois a ordem que se conhece desde sempre é androcêntrica, ratificada o tempo todo como a ordem natural. Esses atributos constroem as funções e a divisão sexual do trabalho, tornando naturais e femininas certas tarefas e forçando um novo acerto para que a mulher dê conta de tudo. Assim, tentar conciliar carreira, filhos, companhia do marido, preparação de refeições, limpeza da casa, lavagem de roupas, e outros tantos afazeres domésticos, com a carreira, não é algo que seja questionado pelas professoras em geral. Tudo obedece a uma lógica: estar perto de casa, para demorar pouco tempo no deslocamento ida/volta do trabalho, para poder ficar com os filhos, com o marido, preparar o jantar, amamentar e mesmo com filhos crescidos, as responsabilidades de ‘mãe’ continuam...

Sem desconsiderar as nuances e complexidade que envolvem o tema da feminização do magistério, da função social da mulher e da maternagem, é possível afirmar, com segurança, que, durante as observações, sob vários aspectos relacionados à organização do trabalho e à resistência à racionalização, professoras e professores atuavam em pé de igualdade. Na divisão das tarefas cotidianas e na liderança de certos processos políticos – a barganha com a direção, as decisões de Conselho de Classe, a punição aos alunos, a manutenção da ordem, a filiação ao sindicato, a adesão às greves etc. – prevalecia o perfil de liderança profissional de cada docente, independentemente do gênero.

Mesmo que o referencial de gênero não estivesse ausente na organização do trabalho na escola este emergia, esporadicamente, em momentos específicos. Por exemplo, o professor de educação física era acionado pelo grupo não porque era homem, mas porque seu perfil era autoritário. Aliás, as duas figuras mais “temidas” pelos alunos, além do professor de educação física, eram a professora de matemática dos nonos anos e a assistente de direção. Conforme

mencionado anteriormente, e para reforçar o argumento, é preciso lembrar que os outros três professores do gênero masculino que trabalhavam na escola não cumpriam o papel de lideranças repressoras; essa função era preenchida por docentes que reuniam as características pessoais exigidas pela concepção e organização do trabalho. Contudo, isso não significa supor que a referência ao gênero masculino (vinculado à força bruta, à violência e à agressividade) não estivesse também presente no papel polícialesco desempenhado pelo professor de educação física junto aos alunos, especialmente em relação aos alunos mais velhos.

Da mesma forma, não havia diferença relacionada ao gênero dos docentes no que diz respeito aos processos de tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico. Não era por serem maioria ou por possuírem a imagem social ligada à doçura, à paciência, ao cuidado, etc., que a escola se mostrava mais afetiva com os alunos e com a comunidade. Finalmente, é importante mencionar que, do ponto de vista das relações entre o corpo docente e as famílias, a responsabilização pelos maus resultados acadêmicos das crianças recaía, invariavelmente, sobre as mães dos alunos, não sobre os pais ou sobre a família de um modo genérico, ainda que 70% dos lares no ensino fundamental I e 78% no ensino fundamental II, contassem com a presença da figura paterna. Seja como for, corroborando a afirmação feita anteriormente, as questões referentes às diferenças de gênero na educação, de fato, compõem um temário espinhoso que merece maior atenção dos pesquisadores.

Sobre a *organização trabalhista* dos professores, o primeiro dado relevante a ser mencionado diz respeito ao número de docentes filiados aos sindicatos da categoria: na escola pesquisada, 92% dos professores eram sindicalizados. Alguns professores eram filiados ao Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), outros ao Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), outros, ainda, ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); mas também era comum que se filiassem a mais de um sindicato – aos dois sindicatos municipais ou a um municipal e à Apeoesp –, principalmente no caso dos professores que acumulavam cargos na rede estadual de ensino.

As motivações para a filiação sindical pareciam estar relacionadas, em primeiro lugar, à proteção da carreira, cujo interesse precípua era o acesso gratuito à assessoria jurídica fornecida pelo sindicato. O sindicato seria, então, uma instância de proteção coletiva e individual, ao mesmo tempo, protegendo o professor contra os ataques do Estado, das chefias imediatas e, inclusive, da própria comunidade de pais de alunos. Em segundo lugar, encontra-se o interesse do professorado nos benefícios oferecidos pelos convênios firmados pelo sindicato. Esses benefícios contemplavam descontos em hotéis e colônias de férias, cursos de

idiomas e em universidades, tratamentos médicos e odontológicos, estendendo-se para diversos outros benefícios, de descontos em empresas de seguro à mecânica de autos.

As críticas às direções sindicais eram contundentes, mas isso não impedia que os professores se empenhassem em organizar a categoria, fosse no apoio ao sindicato, fosse na resistência que era exercida dentro da própria escola; prevalecia, assim, o sentido de autoproteção. A participação dos professores em reuniões no sindicato não era frequente, pois, muitas vezes, a rotina de trabalho impedia o envolvimento mais orgânico com os sindicatos. No entanto, as dificuldades de participação eram contornadas por meio da escolha de representantes de base, eleitos nas escolas, entre os pares, chamados de Representantes de Escola (RE), cujas funções se resumiam, de um lado, a trazer para as reuniões sindicais os debates feitos nas escolas e, por outro lado, manter as bases informadas sobre a política sindical e os cronogramas de mobilizações.

Ainda que não se possa estabelecer uma relação de causalidade, a intensidade do envolvimento docente com a organização sindical parece, de fato, ter aumentado por conta da comoção gerada pelo ataque do governo contra a categoria, como ocorreu durante a reforma da previdência municipal, o Sampaprev, em 2018/2019. Antes do tema tramitar na Câmara de vereadores, o debate se restringia a discussões acaloradas na sala dos professores, mas, uma vez convocada a assembleia e deflagrada a greve do dia 08 de março de 2018, a adesão dos docentes foi considerável. Com a violência impetrada contra os servidores públicos municipais, no dia 14 de março de 2018, e a repercussão na mídia, houve um forte apelo a novas adesões.

As famílias dos alunos foram comunicadas da paralisação de atividades por meio de bilhetes, entregues aos alunos pela direção da escola; havia também uma cartolina, com dizeres escritos à mão, fixada no portão de entrada dos alunos avisando que as aulas estavam suspensas devido à greve dos professores. As dúvidas e orientações mais detalhadas sobre a greve eram dadas pelos funcionários da secretaria da escola, no guichê ou por telefone. Não houve preocupação da escola em convocar uma reunião de emergência para explicar às famílias os motivos da greve, tampouco houve iniciativa de convidar as mães a participarem do movimento. Questionada se não seria uma boa ideia convidar a comunidade de mães para apoiar a greve, uma professora do ensino fundamental II comentou:

Convidar essas mães? E adianta? Elas não vão nem aí. Cê acha que elas vão deixar de fazer alguma coisa pra brigar por professor? Pro povo, nós, professores, ganhamos bem, sabe? E cê sabe que, pra eles, funcionário público é tudo vagabundo, né? (Professora FII).

Findada a segunda greve dos servidores públicos municipais contra a aprovação do Sampaprev, em 2019, sancionado pelo prefeito Bruno Covas em 27 de dezembro de 2018, outra professora, agora do ensino fundamental I, foi questionada sobre a viabilidade do pedido de apoio aos pais de alunos ao movimento grevista da educação. Questionada sobre essa possibilidade, a professora repetiu o ceticismo demonstrado por sua colega de trabalho, no ano anterior:

Ah, elas [as mães] não participam, não. O negócio delas é jogar o filho aqui na escola pra gente cuidar e, depois, ir bater perna por aí. [...] Pelo contrário, quando a gente faz greve, elas ainda falam que a gente não quer trabalhar. É isso mesmo que o povo pensa. Cê viu aí a última greve? Quem apoiou a gente? Ninguém liga pra nossa situação (Professora FI).³⁹

Informada de que houve apoio de um grupo de mães de alunos ao movimento grevista de 2018⁴⁰, a professora muda a direção do argumento e recorre ao expediente do preconceito contra a comunidade para justificar a falta de iniciativa dos docentes em envolver a comunidade no processo de luta:

Ah, tá! Eu sei. Mas foi umas mães lá da Zona Oeste. Aqui, meu filho, não funciona, não. Aqui, a coisa é diferente. Aqui, elas [mães] só querem saber quando vai ser a entrega de uniforme, do material escolar e se vai continuar o programa do leite [referindo-se ao Programa Leve Leite, da prefeitura de São Paulo] (Professora FI).

É importante ressaltar que todos os professores da escola sabiam que os alunos do ensino fundamental tinham sido excluídos do Programa Leve Leite, em 2017. Sendo assim, a tese sobre o preconceito do professorado contra as classes populares (PATTO, 1996) parece ganhar força na fala desta professora. Com efeito, mesmo professores progressistas, no que diz respeito à defesa dos direitos trabalhistas da categoria docente, do ponto de vista pedagógico e nas relações com a comunidade do entorno da escola mostravam-se, na maior parte das vezes, extremamente elitistas e reacionários. Além disso, a estratégia de defesa da profissão aplicada pelo magistério parecia incorrer em um erro duplo: em primeiro lugar, por igualar o professor ao operário fabril; em segundo lugar, e contraditoriamente, por desconsiderar que os alunos e

³⁹ A professora se refere à greve iniciada em 04 de fevereiro de 2019, quando, segundo matéria publicada no Portal G1, 70 % das escolas geridas pela prefeitura de São Paulo ficaram paralisadas. A greve foi deflagrada após a aprovação da reforma da previdência dos servidores públicos municipais da prefeitura de São Paulo, na Câmara de vereadores, em 26 de dezembro de 2018, sancionada no dia seguinte pelo prefeito Bruno Covas. (SERVIDORES [...], 2019).

⁴⁰ No dia 20 de março de 2018, um grupo de mães se organizou voluntariamente, pelo *Facebook*, para apoiar a greve dos professores municipais. Segundo depoimento da senhora Alita Mariah (mãe de aluno), ao jornal eletrônico Brasil de Fato, as mães estariam ‘tentando se organizar para permanecer com os filhos com a falta de aula, mas [sabem] que as reivindicações dos docentes também têm a ver com os direitos das crianças’ (SP: [...], 2018).

suas famílias eram eles também trabalhadores, inclusive coprodutores do processo pedagógico (PARO, 2018b; PEREIRA, 1976).

Paro (2018b) alerta para a necessidade de redefinição das estratégias reivindicatórias do magistério que, ao se contrapor ao processo de proletarização da profissão docente, ignora a própria singularidade do processo de trabalho pedagógico. Segundo Paro (2018b, p. 110),

tanto na academia, quanto nas entidades sindicais de professores, parece haver uma lacuna nos discursos críticos acerca do modo como se dá o trabalho docente no ensino público fundamental, que consiste na não consideração da singularidade do trabalho educativo [...].

Assim,

Ofício docente equiparado a outro ofício qualquer tem servido de álibi para o Estado responsabilizar o professor pelo fracasso da escola. O estudo da atividade docente como processo de trabalho explicitando sua singularidade permite ver a culpa do Estado com o fracasso da escola (PARO, 2018b, p. 112-113).

Na verdade, os professores pareciam se enquadrar no nível mais elementar de consciência política coletiva, naquilo que Antônio Gramsci qualificou de consciência econômico-corporativa, ou o nível de consciência em que o trabalhador sente “a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo” (GRAMSCI, 2007, p. 41). É preciso considerar também que a vitória acachapante do ideário liberal trouxe graves consequências à organização dos trabalhadores. A ênfase no corporativismo-individualista e na transformação do direito à educação em simples mercadoria, que implicou na transformação do cidadão em mero consumidor, fortaleceu o distanciamento entre professores e comunidades, deslocando a contradição entre capital e trabalho, ou entre “patrão” (Estado) e empregado (professor), para o nível da escola. No entanto, considerando o movimento histórico a partir de períodos mais longos, é possível esperar que esse seja apenas um momento a ser superado, daí a necessidade de compreendê-lo para que as medidas necessárias à superação sejam urgentemente tomadas.

3.3 A relação com a comunidade na escola

A *reunião de pais e mestres* que encerrou o primeiro semestre de 2018 teve a pauta dividida em dois momentos distintos: no primeiro momento, uma reunião geral no pátio da escola com a apresentação de um vídeo e a abertura com a fala da direção; no segundo momento, os pais e responsáveis foram encaminhados às salas de aula para a explanação dos professores. No período matutino, que atende aos adolescentes, houve o comparecimento de 95

pais e responsáveis, ou seja, 30,3% do total, considerando os 314 alunos matriculados no período. A frequência das famílias foi maior na reunião da tarde, 62,1%, período que atende às crianças do ensino fundamental I, ou seja, compareceram 188 pais e responsáveis; nos dois períodos as famílias se fizeram representar, em sua maioria, pelas mães dos alunos.

Na primeira etapa da reunião, no pátio interno da escola, houve a apresentação de um vídeo motivacional, com o apoio de um Datashow e uma caixa de som. O conteúdo do vídeo, um desenho animado, versava sobre a história de uma fêmea de ave marinha que se esforçava para ensinar seu filhote a pescar. O objetivo do vídeo era, obviamente, demonstrar aos pais e responsáveis a importância da família no processo de educação das crianças. Em seguida, o diretor da escola pegou o microfone e, depois de explicar o conteúdo e o objetivo do vídeo, reforçou a ideia de que o maior problema da comunidade escolar era a falta de apoio das famílias ao processo educativo desenvolvido pela escola; afirmação que poderia ser comprovada, segundo a opinião do diretor, pelo alto índice de absenteísmo parental na própria reunião de pais. Este trecho da fala do diretor é suficiente para dar conta do conteúdo inicial da reunião:

Bom dia, pessoal. [...] Eu gostaria de começar falando com vocês que o maior problema da escola é a falta de apoio das famílias ao trabalho que a gente realiza com os filhos de vocês. O problema também é o número de faltas. Vocês podem ver que era pra ter muito mais gente aqui hoje, não é verdade? Então, a gente vê que vocês precisam levar mais a sério a vida escolar. Eu queria dizer pra vocês que a baixa frequência nas aulas pode prejudicar o trabalho e, conseqüentemente, prejudicar a vida escolar dos filhos de vocês; além de prejudicar os índices da escola na Prova São Paulo (Diretor).

A fala do diretor, que expressa bem a opinião generalizada entre os professores, representa a tentativa de transferir responsabilidade às famílias, antecipando a justificativa por possíveis maus resultados. Em certa medida, é possível dizer que a postura da direção se aproxima daquilo que Patto (1996) denominou de profecia autorrealizadora. Além disso, no momento da reunião com os professores, em sala de aula, a tônica permaneceu a mesma que havia orientado a primeira etapa da reunião, no pátio, na fala do diretor, isto é, a ideia de que os resultados da escola seriam melhores se o povo soubesse educar seus próprios filhos. Contraditoriamente, apesar das cobranças, não houve iniciativa da escola, naquele ano, em adotar medidas que visassem à orientação das famílias, buscando sanar as supostas deficiências no apoio ao processo pedagógico.

Na segunda etapa da reunião, em sala de aula, com os professores, um fato ocorrido em um dos sextos anos merece ser destacado, por se tratar de um dos momentos mais dramáticos daquele dia, que demonstra perfeitamente o abismo que separa as escolas das famílias e das comunidades. Por ser considerada uma classe difícil e problemática, a reunião foi conduzida

por duas lideranças importantes do corpo docente da escola, uma professora e um professor, ambos do ensino fundamental II. Os professores iniciaram a reunião expondo abertamente aos familiares presentes os nomes das “crianças-problema” da classe, cujos pais não estavam presentes:

Quem tinha que ouvir não está aqui, né, gente? É sempre assim, quem tinha que vir pra reunião não vem. Vai ver que é por isso que o filho é do jeito que é (Professor FII).

E continuou:

Os filhos de vocês não estão dando problema, não. Tem algumas coisinhas que a gente precisa melhorar, mas não é grande coisa. Os que estão dando trabalho, os pais não vieram, como sempre. Aí, a gente vai ter que adotar outras medidas, né? (Professor FII).

Em seguida, fez apenas uma ressalva sobre o comportamento da classe:

Olha, pessoal, não deixem seus filhos trazer celular e nem *spinner* pra escola. O celular, é aquela coisa que a gente vive falando: a escola não se responsabiliza por celular de aluno. Então, se acontecer alguma coisa, depois vocês não venham reclamar com a escola, heim! E o *spinner*, não deixa trazer. Sabe por quê? Porque eles ficam rodando aquilo durante a aula e atrapalha pra caramba, entende? (Professor FII).

De fato, não havia fundamento pedagógico para proibir a entrada dos *spinners* na escola, a não ser o fato de que o brinquedo tirava a atenção das crianças no momento das aulas. Assim, a proibição do brinquedo visava apenas à manutenção do ritmo do trabalho docente, seja para otimizar o aprendizado, por meio da concentração das crianças nas aulas, seja para poupar os professores do desgaste de terem que chamar a atenção dos alunos o tempo todo. Não se levava em consideração, por exemplo, que o *spinner* era um brinquedo da moda e que sua utilização na escola tornava o ambiente mais agradável (ou menos penoso) para as crianças. Conforme Paro (2011, p. 85), um “dos aspectos que revelam mais conspicuamente a incapacidade de nossa escola tradicional respeitar a criança como sujeito é sua incapacidade de incluir o brinquedo na atividade educativa”.

Ressaltando o peso que o componente ideológico exerce sobre a consciência profissional do magistério, Paro (2011, p. 85-86) avalia o seguinte:

A impressão que se tem é de que os professores e os educadores escolares em geral estão tão sintonizados com a velha pedagogia, em que brincar ou sentir prazer ao aprender era proibido, que sequer se dão conta de que ensinar crianças brincando não apenas é possível como é, antes de tudo, necessário.

Seja como for, o professor deu continuidade à argumentação adotando uma estratégia perigosa e totalmente fora do escopo do Estatuto do Magistério municipal, jogando os pais que estavam presentes na reunião contra aqueles que não haviam comparecido. Disse o professor:

Gente, olha o que eu estou falando. Eu vou dar um conselho pra vocês. Presta atenção: orientem seus filhos a não se envolver com esses alunos que não querem nada com nada, tipo [cita nominalmente os alunos]. Não deixa, porque é tudo tranqueira. Depois, é vocês que vão sofrer. É vocês que vão chorar (Professor FII).

E finaliza sua intervenção relembrando a fala do diretor, no início da reunião, ainda no pátio da escola:

Como foi falado pra vocês pela direção, o problema aqui da escola é a falta de responsabilidade de algumas famílias. Também tem o problema das faltas. Este é outro problema, a frequência. Não é o caso dos filhos de vocês. Eles frequentam direitinho. A gente só fala pra vocês ficarem atentos e não deixarem o ritmo cair (Professor FII).

Em seguida, a professora assumiu a condução da reunião criticando a promoção dos “alunos fracos” dos 5º para os 6º anos, ocorrida no ano anterior. Segundo a professora, os alunos teriam sido promovidos contra a vontade das professoras, que avaliavam que as crianças não reuniam as condições necessárias para frequentar os sextos anos. Nas palavras da professora:

A escola não pode reprovar no 5º ano, né? Vocês sabem, né? É lei. Aí, já viu, eles passam muito fraco mesmo. Eu fiz uma sondagem com eles no começo do ano e já tinha visto que eles eram fracos. Agora, vocês vão ver que tem muita nota vermelha. Posso afirmar pra vocês que a gente vai ter muito trabalho no segundo semestre. Eles tão muito fraquinho (Professora FII).

Mas, logo em seguida, tenta transmitir alguma segurança aos pais e responsáveis, afirmando que:

A escola vai tentar resolver esse problema com reforço, tá gente? Aí, vocês têm que cuidar pra eles não faltarem no reforço. Senão, não tem jeito. Depois, não adianta culpar a escola (Professora FII).

Ao término da reunião, após a entrega dos boletins, enquanto alguns pais saíam apressados, outros solicitavam a atenção individualizada dos professores, tentando demonstrar interesse, fazendo perguntas sobre o rendimento individual de seus filhos. Essa postura parecia ser uma estratégia para agradar os professores, garantindo, assim, alguma complacência durante aquele ano letivo. Individualmente, para um desses pais, o professor reforçou a orientação que havia dado em reunião, para que afastasse seu filho de um colega de classe que seria, na opinião do professor, uma “má influência”.

Uma das mães comentou com a professora que havia pensado em matricular seu filho na escola de tempo integral, mas a criança chorou alegando que não queria ir, pois “gostava dessa escola e dos professores”. A fala desta mãe também pode ser interpretada como uma estratégia para agradar à professora, querendo dizer que a escola era boa e que estava satisfeita com o trabalho dos professores. Em seguida, a professora respondeu:

A escola é boa. Mas sabe como é? Escola tem de tudo, bons e maus alunos. Todo lugar tem problema, nenhuma escola é perfeita (Professora FI).

A atitude desta mãe representava a tentativa de escapar ao estereótipo de família negligente criticado durante toda a reunião. Além disso, a crítica feita abertamente a algumas crianças representava um “sinal de alerta” aos pais presentes. Dessa forma, os professores buscavam, por meio do recurso à ameaça, garantir o apoio familiar ao esforço da escola em manter a disciplina, facilitando, assim, o manejo das turmas. Os professores insistiram em citar os nomes daqueles

três ou quatro alunos daqui da sala que... Olha, só por Deus! É bem complicado (Professor FII).

Ao que tudo indica, os professores não se preocupavam que seus comentários pejorativos sobre os alunos chegassem ao conhecimento das famílias ausentes na reunião. Além disso, também não havia receio de que esse tipo de comentário, caso viesse a chegar ao conhecimento dessas famílias, pudesse desestimulá-las a participar das próximas reuniões. De fato, Pereira (2010, p. 103) tem razão quando afirma que, para os professores, a reunião de pais e mestres “era o momento de se ‘vingar’ dos alunos mais ‘impertinentes’”.

Ainda nessa reunião, é importante registrar que os dois professores demonstraram sentir uma profunda mágoa de um aluno em especial, um garoto multirrepetente que costumava entrar em conflito com todos os professores. Na semana que antecedeu a reunião de pais, este garoto havia xingado o professor, que conduzia a reunião, de verme. A mãe do garoto, ciente de que o clima da reunião não lhe seria favorável, adotou a estratégia de esperar a reunião terminar para, depois, entrar e falar com os professores. No entanto, assim que essa mãe entrou na sala, o professor, transtornado, deu-lhe as costas e saiu sem lhe dirigir a palavra. Visivelmente constrangida, e consciente de que seu filho era um problema para aqueles professores, a mãe buscou, entre lágrimas, argumentar com a professora:

Eu sei que o [nome do aluno] é um peso pra vocês. Eu não tiro a razão. Ele é difícil mesmo. Ele sempre deu muito trabalho em casa. Mas a senhora sabe que eu estou com câncer, né? Eu tenho muito medo de faltar e... o que vai ser dele? Eu gostaria que a senhora me ajudasse. Eu sei que o professor tá bravo comigo, mas peço que a senhora me ajude (Mãe de Aluno).

A professora respondeu:

Não! O professor [nome do professor] é profissional. Ele já superou o ocorrido. Não tem nada a ver. É o jeito dele mesmo (Professora FII).

Em seguida, continuou:

Ó, eu não sei como posso te ajudar. Mas eu te digo uma coisa: dificilmente ele vai passar este ano. Ele não faz as atividades e vai mal nas provas. Ele desrespeita todos os professores. E ele falta muito; isso quando não mata aula. Até a dona [cita o nome da coordenadora pedagógica] tirou ele do reforço, porque ele só quer bagunçar. Talvez fosse o caso de a senhora mudar ele de escola... não sei (Professora FII).

Percebendo que não havia muito o que fazer por seu filho, a mãe foi até a coordenação pedagógica e, depois, foi embora. Na sala dos professores, depois da reunião, questionado do porquê havia se negado a falar com a mãe do aluno, o professor respondeu:

Ah, eu não tenho paciência! Eu sei que ela [a mãe] tá doente, eu sinto muito, mas ela tá pagando por não ter pegado firme na hora certa. Ela sempre passou a mão na cabeça. Agora, ele tá grande, quer virar malandro. Deixa virar! Olha, esse garoto não tem jeito, não; vai ser é bandido, escuta o que eu tô te falando (Professor FII).

Alguns meses depois daquela reunião de pais, a mãe desse aluno faleceu. Após o falecimento, a postura dos professores tornou-se mais flexível e tolerante com garoto, mas, de qualquer forma, permaneceu a relação fria, distante e conflituosa entre os mestres e seu aluno. Contudo, ao final do ano letivo, o garoto foi promovido pelo Conselho de Classe.

A concepção crítica dos professores às famílias dos alunos se repetiu na última reunião de pais daquele ano, 2018. Ao comunicar às famílias o resultado final do Conselho de Classe, a professora de ciências dos nonos anos foi questionada por um dos pais presentes se haveria obrigatoriedade em participar da formatura. Ao grupo de pais, a professora, visivelmente irritada, disse que não haveria obrigatoriedade, que todos receberiam seus históricos escolares, independente da participação na cerimônia de formatura; mas ressaltou que seria importante que todos participassem por se tratar de um momento único na vida escolar das crianças, cujas lembranças fariam falta no futuro. Depois da reunião, na sala dos professores, a professora comentou com seus colegas de trabalho:

Caramba, será que o cara não pode arranjar um tempinho pra participar da formatura do próprio filho? Por aí a gente vê a importância que os pais dão para o trabalho da escola e para os próprios filhos. Não têm como isso dar certo! (Professora FII).

As *festas e eventos* da escola são momentos privilegiados para aferir a qualidade das relações entre a instituição escolar e a comunidade. No entanto, as festas observadas assumiram duas formas distintas: festas fechadas, em que só participavam as crianças e os professores; festas abertas ao público, quando a comunidade era autorizada a entrar no prédio escolar e participar. Durante o período de observação ocorreram quatro festas, as festas de Carnaval, do Dia das Crianças e do *Halloween*, fechadas, e a Festa Junina, aberta à comunidade, oportunidade em que foi cumprida a obrigatoriedade legal da realização do Dia da Família na Escola⁴¹.

No baile de carnaval as crianças foram autorizadas a vir à escola sem o uniforme tradicional; algumas crianças vieram trajadas com roupas comuns, mas outras, uma minoria, insistiram em vir com o uniforme escolar, talvez por não terem roupas para ocasiões especiais, como festas. As crianças menores se envolveram mais com o espírito da festa, brincando e dançando no pátio, usando os adereços disponibilizados pelas professoras. Os adolescentes eram mais tímidos e introspectivos, e aproveitavam o momento apenas para confraternizar com os colegas de outras salas; os meninos logo correram para a quadra da escola, a fim de organizar o tradicional desafio de futebol de uma sala contra outra.

Na festa do Dia das Crianças os alunos também foram autorizados a vir sem o uniforme. Além de um lanche especial, cachorro-quente e bolo de chocolate, a escola contratou brinquedos infláveis para que os alunos se divertissem à vontade. Os infláveis ficavam posicionados na quadra da escola, e os professores controlavam o fluxo de entrada e permanência nos brinquedos, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de brincar. Além dos infláveis, havia também um touro mecânico, cuja diversão se estendeu ao corpo docente; às vezes, sem perceber, os professores monopolizavam a brincadeira, montando no touro e tirando fotos com os celulares.

A festa de *Halloween* foi organizada pelas professoras de língua inglesa. A escola foi toda decorada e as crianças foram estimuladas a virem fantasiadas; poucas crianças se fantasiaram. No pátio da escola havia um maquiador e um tatuador, ambos contratados pela direção, que faziam tatuagens de rena e “machucados” de látex, simulando ferimentos verdadeiros. As classes se revezavam no pátio da escola, permanecendo no ambiente da festa por uma hora e meia cada seguimento escalado; enquanto isso, as demais salas permaneciam em aula.

⁴¹ O Dia da Família na Escola foi implementado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo pela Lei nº 13.457, de 27 de novembro de 2002 (SÃO PAULO/SP, 2002), não sendo, portanto, uma iniciativa da escola.

A Festa Junina, aberta à comunidade, era o evento mais complexo e esperado pela gestão da escola, afinal, tratava-se do principal momento arrecadatário para a Associação de Pais e Mestres, oportunidade de angariar recursos para as despesas de custeio do segundo semestre. Além das doações de bolos e doces, que eram vendidos durante o evento, havia a comercialização de refrigerante, pipoca, cachorro-quente, minipizza e pão com carne moída, também conhecido como buraco-quente. Havia também as brincadeiras tradicionais, como o correio elegante, a cadeia, a pescaria e a apresentação de danças das crianças, cada um com sua turma. O ápice da festa era a apresentação da tradicional “quadrilha”, com a participação de alunos e professores.

As famílias e a população local compareceram em peso ao evento, afinal de contas, o bairro tinha poucas oportunidades de lazer, o que colocava a escola no centro da vida social e cultural do bairro. A festa foi realizada em um sábado letivo como forma de repor os dias da greve. Ademais, merece menção o processo de planejamento da Festa Junina, cuja organização foi decidida pelos professores e pela equipe gestora meses antes do evento. O planejamento foi marcado pela negociação entre o corpo docente e a gestão da escola; a gestão tentando ampliar o envolvimento dos docentes na operacionalização do evento e os docentes buscando diminuir o volume e a intensidade das tarefas. O processo de negociação ficou evidente na fala dessa professora de ensino fundamental II, sobre o horário de encerramento da festa:

A gente sabe que essa comunidade é perigosa; a gente sabe disso. Evento de sábado não pode terminar muito tarde, senão fica até perigoso na hora de ir embora. E sabe como é que é: o povo demora pra sair, tem que limpar tudo, deixar as coisas em ordem pra segunda-feira. Então, quanto mais cedo a festa acabar, melhor (Professora FII).

Obviamente, o interesse da professora era encerrar a festa o mais cedo possível, aproveitando, assim, o resto do final de semana para o atendimento de seus interesses pessoais. Pelo lado da gestão, o interesse era estender a festa pelo maior tempo possível, a fim de aumentar o poder de arrecadação do evento:

Eu acho que essa questão da segurança não tem por que a gente se preocupar. Olha, a festa vai ter a presença da GCM [Guarda Civil Metropolitana]. Então, não tem por que a gente se preocupar com isso (Diretor).

Durante o planejamento, ficou definido um rodízio entre os professores que deveriam cobrir todos os postos de trabalho de forma a não sobrecarregar ninguém. Foi feita uma escala de horários e postos de trabalho em que cada docente se responsabilizaria por uma tarefa diferente durante as quatro horas de trabalho que deveriam cumprir. Ou seja, cada professor ficaria em uma das barracas de comes e bebes ou em um dos dois caixas da festa, onde eram

feitas as trocas de dinheiro por fichas para a aquisição dos salgados, doces e bebidas, bem como para o acesso às brincadeiras, por um período determinado até que outro professor viesse substituí-lo. No decorrer da festa, não havia muitas possibilidades de interação entre os docentes e a comunidade, pois quando os professores não estavam trabalhando nas barracas estavam na sala dos professores tomando café e conversando com os pares. Assim, a festa ocorreu sem que fossem estabelecidas relações sociais mais próximas entre o corpo docente e a comunidade.

O calendário escolar previa dois dias do ano para a realização do Dia da Família na Escola, um dia em cada semestre. Os eventos foram realizados em dois sábados letivos, sendo o primeiro concomitante à Festa Junina. O segundo Dia da Família na Escola, realizado no segundo semestre daquele ano, consistiu na realização de oficinas nas salas de aula, brincadeiras dirigidas na quadra esportiva e uma sessão de distribuição de pipoca; as atividades duraram duas horas em cada período, das 8 horas às 10 horas, para o ensino fundamental II, e das 14 horas às 16 horas, para o ensino fundamental I. As famílias eram convidadas a participar por meio de bilhetes e por um cartaz que ficava fixado no portão de entrada da escola. A inadequação do dia e do horário dos eventos fez com que pouquíssimas famílias participassem, reduzindo, assim, ritmo de trabalho naquelas semanas.

O *Conselho de Escola* é um órgão colegiado regulamentado pela Lei nº 14.660/2007, que consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal da prefeitura de São Paulo. O Conselho de Escola, na prefeitura municipal de São Paulo, possui caráter deliberativo e tem a prerrogativa de adequar as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação às condições e realidades locais das escolas. Além de definir diretrizes próprias, prioridades e metas, que servem para a elaboração, aprovação e acompanhamento do Plano Escolar, o Conselho de Escola tem poder para definir formas de organização e funcionamento da unidade escolar, assim como deliberar sobre normas disciplinares, processos avaliativos e execução de verbas. Exceto o diretor da escola, considerado membro nato, todos os membros do Conselho de Escola são eleitos entre seus pares. Assim, compõem o rol de membros do Conselho de Escola os professores, a equipe gestora, a equipe de apoio, os alunos do 5º ao 9º ano, ou de qualquer ano/termo do ensino médio e de educação de jovens e adultos, e, finalmente, os pais de alunos de qualquer ano/termo.

No que concerne à participação da população na gestão da escola, a legislação municipal determina o seguinte:

Art. 117. O Conselho de Escola é um colegiado com função deliberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos e das finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo.

Art. 118. Compete ao Conselho de Escola:

[...] V - decidir quanto à organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, particularmente:

a) deliberar sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de séries e classes por turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade de ensino;

b) *garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das de ensino, fixando critérios para o uso e preservação de suas instalações, a serem registrados no Plano Escolar;*

[...] VII - *analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela equipe escolar ou pela comunidade escolar, para serem desenvolvidos na escola;*

[...] XIV - *eleger os representantes para o Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola.* (Incluído pela Lei nº 16.213/2015) (SÃO PAULO/SP, 2007, grifo meu).

É interessante observar, no entanto, que, apesar dos dispositivos legais que permitem maior interação entre a instituição escolar, as famílias e o bairro, como se constata no Artigo 118, Inciso V, Alínea b, e nos incisos VII e XIV do mesmo Artigo, a interação com a comunidade era subtilizada pela escola, o que torna a letra da Lei, na prática, morta. Como visto anteriormente, apenas a quadra da escola era cedida à comunidade, mas sem nenhum panejamento formal ou relação com o trabalho desenvolvido pelos educadores; a utilização da quadra esportiva pela população não passava de uma simples coincidência, pois tratava-se de um arranjo informal facilitado pelo fato de o vigia morar perto da escola.

O Inciso XIV do Artigo 118, inserido no Estatuto do Magistério municipal na época do prefeito Fernando Haddad, por iniciativa dos vereadores Antônio Donato (PT), Carlos Neder (PT), Claudinho de Souza (PSDB) e Eliseu Gabriel (PSB), representa um esforço institucional para a democratização da gestão do ensino, ainda que esta dependa de inúmeros outros fatores. A constituição do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE), uma espécie de Conselho dos conselhos de escola de toda a cidade, segue a lógica da democratização da gestão do ensino efetivada no Brasil desde a década de 1970. É importante ressaltar que, além do caráter deliberativo, o CRECE possui outros dispositivos que permitem maior permeabilidade das instituições educacionais à participação comunitária, como, por exemplo, pode-se constatar no Artigo 1º, em seu Parágrafo 2º:

§ 2º O CRECE é um colegiado que tem como fim o fortalecimento dos Conselhos de Escola e a ampliação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias visando a uma melhor qualidade da educação (SÃO PAULO/SP, 2015).

No mesmo sentido, pode-se mencionar o Artigo 2º e seus incisos, que dizem:

Art. 2º O CRECE se norteará pelos princípios da:

I - democratização da gestão;

II - democratização do acesso e permanência;

III - qualidade social da Educação (SÃO PAULO/SP, 2015).

E, ainda, o Artigo 4º e seus incisos de I a IV:

Art. 4º São atribuições do CRECE:

I - garantir e propor discussões e decisões coletivas que viabilizem e contribuam significativamente na democratização da gestão, expressando os princípios básicos da participação, descentralização e autonomia;

II - fortalecer e articular os Conselhos de Escola como instrumento básico para a construção da gestão democrática e efetiva participação da comunidade nas tomadas de decisões;

III - subsidiar a discussão do papel político dos Conselhos de Escola;

IV - estabelecer mecanismos para garantir a formação permanente dos membros do CRECE e dos Conselhos de Escola, a partir das demandas apresentadas e de acordo com os princípios deste conselho; [...] (SÃO PAULO/SP, 2015).

Contudo, apesar da importância da previsão legal da participação comunitária nos assuntos da educação, na realidade prática da escola pesquisada o envolvimento do corpo docente e dos pais de alunos nas atividades do Conselho seguia a regra da mera formalidade e do esvaziamento. No que tange aos professores, a participação ocorria por dois motivos: a pontuação que recebiam por participar do CE, que influencia na evolução da carreira; o atendimento às solicitações de ajuda da direção, que precisava da colaboração dos professores para compor o colegiado e operacionalizar o funcionamento da própria unidade escolar. No que diz respeito aos pais de alunos, costumava-se chamá-los apenas para assinar a documentação, ainda que alguns, os mais próximos à direção, eventualmente participassem das reuniões mais importantes, isto é, quando a direção da escola insistia em sua presença.

A organização prática do funcionamento do Conselho de Escola não contribuía para a efetiva participação comunitária, como se pôde constatar no cronograma de reuniões ordinárias, geralmente realizadas em horários e dias incompatíveis com a disponibilidade dos representantes dos pais de alunos. De fato, a organização com vistas ao atendimento das conveniências dos professores inviabilizava a participação de pais e mães trabalhadoras. Aliás, não só o Conselho de Escola funcionava de acordo com a conveniência dos educadores, mas, de um modo geral, toda a organização da escola pedia para os interesses da instituição e dos educadores, não às expectativas das famílias, como também demonstraram Paro (1995) e Magalhães (2004).

A participação de professores e pais de alunos na Associação de Pais e Mestres se resumia à assinatura de atas, cheques e planilhas de prestação de contas junto a DRE. A direção da escola costumava escolher professores e pais mais amistosos à gestão para assinar a documentação. De resto, também é importante anotar que não foram observadas iniciativas de

organização do Grêmio Estudantil, apesar da escola contar com alunos de ensino fundamental II, que possuem autonomia suficiente para compor um colegiado infanto-juvenil.

O entusiasmo dos professores em participar do Conselho de Classe era muito maior se comparado ao envolvimento em outros espaços institucionais da escola, como o Conselho de Escola ou a APM. O Conselho de Classe representava, ao que tudo indica, a oportunidade concreta de interferir nos processos escolares, de manter sob controle etapas importantes do trabalho pedagógico, em especial o processo de avaliação dos alunos.

O espaço de atendimento ao público, *na secretaria* da escola, era um símbolo da impermeabilidade institucional da escola. O guichê de atendimento se localiza num corredor minúsculo, separado do resto da escola por um portão verde, elétrico, forrado com chapas de aço. O guichê consistia numa janela gradeada por barras de ferro, antecedida por uma placa de acrílico, cujo vão inferior era aberto o suficiente apenas para que as pessoas pudessem retirar, entregar ou assinar documentos. Colada ao acrílico, encontrava-se uma folha de papel sulfite branca onde estava impresso o Artigo 331, do Capítulo II, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940, ou seja, a lei de desacato do Código Penal brasileiro:

Art. 331. Desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela: Pena – detenção, de seis meses a dois anos, ou multa (BRASIL, 1940).

Mas, apesar do aviso – que na verdade era uma ameaça –, não era difícil ocorrerem atritos entre os funcionários da secretaria da escola e a população. Num desses episódios, uma mãe exaltada reclamou do mau atendimento da secretaria e insistiu para falar com a direção da escola. Depois de muita confusão e insistência, a diretora resolveu atendê-la na sala da direção, mas impediu que o funcionário da secretaria envolvido na ocorrência participasse da conversa. A mãe não saiu totalmente satisfeita e afirmou que da próxima vez iria direto à DRE para registrar sua reclamação. Resolvida a questão, restou apenas a insatisfação do funcionário que disse ter ficado indignado com a decisão da direção de não ter permitido que ele participasse da conversa e desse a sua versão dos fatos. Nas palavras do funcionário:

Eu fico indignado! A mãe chega aqui, fala o que quer, e a gente tem que ficar ouvindo, calado. Vê se pode? Fala assim em outra repartição pública? Só aqui, mesmo... Só em escola que acontece isso (Funcionário da Secretaria).

O rol de *convocações* feitas às famílias pela escola, costumava contemplar, essencialmente, questões de ordem disciplinar. A maior parte dos contatos era feito pela equipe gestora, mas isso não significa dizer que os professores não convocassem as famílias dos alunos, afinal, este procedimento faz parte das atribuições docentes expressas na JEIF. No entanto, seja a equipe gestora, seja o corpo docente, o teor das convocações era sempre o mesmo: problemas

disciplinares que afetam o rendimento escolar da criança e, principalmente, o bom andamento do trabalho da classe; invariavelmente, as convocações eram marcadas pelo ar intimidatório da instituição. Assim, além de exíguos e excessivamente formais, os contatos entre escola e família não reuniam a qualidade necessária para um diálogo acolhedor e construtivo.

Além das reuniões bimestrais, ou convocações pontuais, os momentos de entrada ou da saída dos alunos poderiam constituir oportunidades de diálogo entre os professores e as famílias dos alunos. No entanto, no ensino fundamental, a organização do trabalho e a própria configuração do prédio escolar restringiam contatos mais próximos entre professores e pais de alunos. No ensino fundamental, as mães deixavam seus filhos no portão da escola e as crianças entravam sozinhas para as salas de aula. Da mesma forma, os professores aguardavam o sinal da escola tocar, na sala dos professores, e seguiam direto para as salas de aula sem passar pelo campo visual das mães.

Quando havia *reclamações* contra um professor, um funcionário ou sobre algum procedimento escolar, os pais costumavam procurar a direção da escola para formalizar suas insatisfações. Muitas vezes eles não se satisfaziam com as providências tomadas pela direção, deixando sob suspeita a postura corporativa da escola. O sentimento de injustiça, potencializado pela falta de habilidade dos educadores em dialogar com a população, desencadeava outras formas de expressar as insatisfações, como reações agressivas, difamatórias ou a busca por canais alternativos de reivindicação, isto é, “falar com alguém que esteja acima” do diretor. Segundo a diretora,

A comunidade é terrível! Eles querem tudo pra ontem. E tem que ser do jeito que eles querem. E se você não atender, eles vão direto na DRE. Ameaçam ir na justiça, ouvidoria e tudo. Tem que ter jogo de cintura pra lidar com o público. Mas a gente tem que pôr eles no lugar deles. Aqui é uma escola (Diretora).

A impermeabilidade da escola à participação popular era um indicador do caráter autoritário e pouco transparente da instituição de ensino. A falta de transparência e de capacidade de diálogo, por sua vez, estimulavam o crescimento – especialmente nas redes sociais – de manifestações críticas ao trabalho da escola, tirando o foco do Estado e transferindo-o diretamente aos educadores. Na caixa de comentários do site do Centro do Professorado Paulista (CPP), por exemplo, é possível encontrar diversos registros de reclamações de mães de alunos sobre o mau atendimento das escolas. Para se ter a dimensão exata do problema, basta verificar esta postagem do dia 05 de outubro de 2018, em que uma munição, mãe de aluno, manifesta seu descontentamento quanto ao descumprimento do calendário escolar:

Esse calendário foi elaborado totalmente sem consentimento da população. Várias reuniões com suspensão das aulas, reunião de pais totalmente desorganizadas, com a creche toda. Você vai para saber a evolução do seu filho e acaba tendo que ficar horas para ouvir da creche inteira. Aos pais que trabalham ficam como? Larga o filho em casa sozinho ou fica sem emprego (CALENDÁRIO [...], 2018).

No dia 12 de dezembro de 2018, outra mãe de aluno também registrou sua crítica na caixa de comentários do *site*:

Calendário oficial registrado aqui não é seguido. Meu filho está na Emei Heitor Villa Lobos e dizem que as aulas vão até dia 14, quando na verdade deveria ser até dia 21. A escola é período integral justamente para que os pais possam trabalhar. As empresas param no dia 21, a maioria das pessoas trabalham até esse dia. Por que o calendário não é seguido? E por que se pergunta na agenda e os professores não escrevem? Porque não podem, né? Não vão gerar provas contra eles mesmos (CALENDÁRIO [...], 2018).

Mas as críticas à instituição escolar não se restringem às redes sociais, as reclamações no portão da escola também são frequentes. Às vezes, as críticas são feitas aos gritos, para que os profissionais da escola ouçam e sintam-se ameaçados. A impressão que se tem é que a população quer apenas que sua insatisfação seja levada em consideração pelos profissionais da escola. Uma vez que os espaços de diálogo e debate na escola eram reduzidos ou inexistentes, a agressividade, a ameaça e a difamação passavam ao primeiro plano. Em um desses momentos de indignação, uma mãe reclamou, aos gritos, sobre o atraso na abertura do portão durante a entrada dos alunos:

Essa [palavrão] de escola! Não vai abrir o portão, não? Quando a gente atrasa, não deixam entrar. Agora, atrasar pra abrir o portão pode, né? A gente tem compromisso, não pode ficar aqui esperando. Abre logo essa [palavrão]! (Mãe de Aluno).

Ao ouvirem os gritos, alguns professores comentaram:

Professora FII: O que foi isso?

Professor FII: É uma mãe maluca que tá reclamando não sei do quê.

Professora FII: Sabe o que é isso? É o gosto pela confusão.

Professor FII: Também, que outro lugar ela tem pra falar, pra reclamar? Na igreja ela só ouve. Com o marido ela tem que ficar quieta. A escola é o único lugar que ela tem pra reclamar e ser ouvida. Na escola, a direção senta, ouve a reclamação, com a maior paciência. Aí, ela vai reclamar mesmo. A gente é quem paga o pato.

Após a confusão, a diretora solicitou que a ATE identificasse a mãe que havia feito a reclamação. A ideia era identificá-la para, em outra oportunidade, realizar uma conversa reservada, a fim de acalmar os ânimos. É importante notar, entretanto, que a reação dessa mãe

tem um fundamento, não surgiu no vazio; o conteúdo da fala expressa sua contrariedade com a regra do atraso. De fato, durante as observações, constatou-se vários episódios em que alunos atrasados foram impedidos de entrar na escola, especialmente os “alunos-problema”. Em grande medida, a punição por atrasos era defendida pelo corpo docente, que não admitia complacência com atrasos reincidentes.

Ademais, a punição por atrasos, ao contrário do pretense estímulo à frequência e ao desenvolvimento da responsabilidade com os estudos, alegados pelos professores, acabava servindo, no final das contas, ao controle sobre o ritmo de trabalho. Isto é, combatia-se o excesso de alunos em sala e a indisciplina por meio do expediente da exclusão; ao mesmo tempo, reforçava-se o controle sobre o local de trabalho, especialmente a sala de aula. Em suma, os professores mascaravam os processos de exclusão responsabilizando as famílias e utilizando, para isso, o peso da instituição, representado na figura do diretor. Na prática, a direção da escola funcionava como uma espécie de amortecedor das insatisfações comunitárias, mas também das reclamações dos docentes, com vistas à preservação da instituição.

A avaliação que os professores faziam dos *programas sociais* do governo costumava ser contraditória, oscilando entre a consciência de que existem crianças que realmente necessitam de ajuda e a crença de que a maioria das famílias aproveita a oportunidade para “se pendurar nas tetas do Estado” (Professor FII). A crítica que os professores faziam aos programas sociais dizia respeito também à suposta prioridade que as famílias davam ao recebimento dos benefícios em detrimento da valorização da educação. Professores que acumulam cargo na rede estadual de ensino, por exemplo, costumavam afirmar que as famílias preferem matricular seus filhos na rede municipal devido, única e exclusivamente, aos programas sociais:

Os pais preferem a rede municipal por causa dos benefícios. Aqui eles têm tudo de mão beijada: é material, é camisa, é leite. Por isso que eles preferem a prefeitura e não o Estado. O ensino é igualzinho, mas os benefícios é que fazem a diferença (Professora FII).⁴²

Outra característica marcante do preconceito docente contra os programas sociais do governo dizia respeito à suposta despolitização popular causada pelo “assistencialismo” governamental. Segundo muitos professores, o clientelismo da prefeitura seria uma estratégia eleitoreira para “viciar” o povo, prejudicando a tomada de consciência crítica por parte da

⁴² Essa opinião coincide com os relatos colhidos pela pesquisa de Ferreirinho (2009, p. 159): “Os professores em geral comentam que os pais costumam preferir matricular seus filhos na rede municipal à estadual; as professoras Patrícia e Cássia têm opinião semelhante sobre essa preferência dos pais, que se daria por causa da infraestrutura e benefícios sociais distribuídos de forma desigual para as famílias nas duas redes”.

população. Um professor assim se manifestou sobre o que pensa em relação à consciência política da população:

É por isso que tá assim, uma [palavrão]! É por conta disso. Essas [palavrão] votaram tudo no Dória, pode reparar. Se vendem por uma cesta básica, um pacote de leite, e quem se ferra é [sic] nós. É isso que dá esse assistencialismo Acaba nessa despolitização (Professor FII).

Aqui, é importante registrar que as falas dos professores continham uma pesada carga emocional devido à greve de 2018, quando a PM e a GCM reprimiram com violência a greve do funcionalismo público. Mas, a despeito da carga emocional, é preciso reconhecer que o preconceito dos professores contra o bairro marca suas concepções; mesmo aqueles que procuram ver alguma positividade nos programas sociais do governo acabam caindo, invariavelmente, na meritocracia hipócrita da classe média:

Tem gente que precisa. Cê vê que tem pessoa que precisa. Mas tem gente que é safado. Quer ganhar no mole. Outros, é diferente. Tem gente aqui que é miserável, sabe? Mas, mesmo assim, não aceita, não aceita ajuda, tem orgulho. Mas é a minoria (Professor FII).

Os programas sociais da prefeitura para a área da educação abrangem o Programa Leve Leite, o Transporte Escolar Gratuito (TEG) e a entrega de material escolar e uniforme. Atualmente, durante a Pandemia de SARS-CoV-2, os uniformes e o material escolar passaram a ser entregues mediante o cadastro da família no *KITscolar DuePay*, aplicativo pelo qual as famílias cadastradas recebem créditos para a aquisição dos itens em estabelecimentos comerciais cadastrados pela Secretaria de Educação. Já o Programa Leve Leite, criado em 1995, vem sofrendo cortes há muito tempo, inclusive os alunos do ensino fundamental deixaram de receber o benefício em 2017. A impressão que se tem é que os professores não percebem com clareza os vínculos entre o processo de destruição da carreira docente, da precarização das condições de vida das famílias de seus alunos e dos impactos dos programas sociais na frequência e rendimento escolares das crianças. Por exemplo, em 1999, o prefeito Celso Pitta havia feito um grande corte no Programa Leve Leite, prejudicando milhares de famílias:

A Prefeitura de São Paulo vai reduzir a quantidade de leite em pó integral distribuído por mês para as crianças menores de 7 anos, dentro do programa Leve-leite. Uma das principais bandeiras da campanha que elegeu o prefeito Celso Pitta (PPB) em 1996, o Leve-leite fornece, mensalmente, uma lata de 2 kg de leite em pó para os alunos que frequentam no mínimo 90% das aulas. O programa abrange alunos das creches, escolas infantis e de ensino fundamental (antigo primeiro grau) da rede pública municipal. A partir deste mês, porém, os alunos das creches e escolas infantis – que representam quase um terço do total – vão receber 1 kg. Os da rede fundamental continuarão ganhando 2 kg (SP CORTA [...], 1999).

Em 2016, o Programa Leve Leite passou por outra redução drástica devido à crise orçamentária da Prefeitura de São Paulo. Segundo matéria divulgada pelo Portal G1, em 09 de novembro de 2016, a Prefeitura havia reduzido abruptamente a quantidade de leite distribuído, de 4 Kg para 1 Kg por bimestre/criança matriculada na Rede Municipal de Ensino. Ainda segundo a matéria, a Prefeitura alegou que a redução era temporária e fora necessária para garantir ao menos 1 kg para cada criança matriculada.

Em março de 2017, o Jornal da Gazeta divulgava nova redução no Programa, desta vez de 50% na capacidade de atendimento. A desculpa dada pela Secretaria de Educação era a de que o Programa seria reformulado, deixando de atender crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, matriculadas nas escolas municipais, para atender crianças pobres, de até 6 anos, que não estavam matriculadas nas escolas municipais. A ideia era incluir no Programa 208 mil crianças pobres cadastradas no CadÚnico do município. Segundo a matéria, em 2016, a prefeitura havia atendido a 916 mil alunos, ao custo de 310 milhões de reais; em 2017, o atendimento seria reduzido para 431 mil crianças, ao custo de 150 milhões de reais. O Secretário de Educação à época, Alexandre Schneider, alegava que as crianças mais velhas não faziam bom uso do Programa, pois suas famílias vendiam o leite ao invés de consumi-lo, sendo necessário, então, fazer uma readequação da abrangência do Programa (PREFEITURA [...], 2017).

Mesmo levada a refletir sobre os impactos negativos dessa política de cortes para o trabalho da escola, como o maior absenteísmo discente ou o menor rendimento escolar, a professora insistiu em vincular o interesse das famílias na escola a objetivos imediatos e “pouco nobres”, provenientes do estômago, desvinculados, portanto, de interesses estratégicos e legítimos, como o ideal de “amor pelo saber” ou da preparação para o trabalho:

Não adianta, a presença das mães nas atividades da escola tá condicionada à oferta de comida. Se tiver coisa pra comer, a escola lota. Não viram na última festa [dirigindo-se aos demais professores que estavam na sala]? Tinha mãe levando comida pra casa na *Tupperware* [risos] (Professora FII).

Contudo, o *comportamento dos professores era oscilante*, isto é, não se restringia apenas ao preconceito ou ao puro e simples corporativismo. O cotidiano dos professores era marcado também pela preocupação sincera com os alunos e pela busca por realização profissional. De fato, o contexto institucional não conseguia anular por completo a natureza do trabalho pedagógico. A preocupação com os alunos e necessidade de realização profissional se expressavam, por exemplo, nos diversos momentos em que os professores utilizavam seus próprios recursos financeiros e materiais para suprir as necessidades e carências do trabalho pedagógico, fosse trazendo atividades coloridas impressas em casa, fosse, ainda, cotizando com

o grupo de professores a compra de um par de óculos para um aluno carente, como de fato ocorreu durante as observações.

Os vínculos afetivos e a identidade construída com os colegas de trabalho e com os alunos estavam sempre presentes, latentes, à espera de uma oportunidade para aflorar. O caráter contraditório do comportamento docente pôde ser constatado no relato dessa professora do ensino fundamental II, feito na sala dos professores, após o término das aulas do período matutino, enquanto se preparava para cumprir a segunda jornada de trabalho na rede estadual de ensino, depois almoçar:

É, fazer o quê? Vamos lá, né? Não tem jeito... Agora eu vou para o Estado [escola da rede estadual de ensino]. Mais uma jornada. Até às seis e meia [18h30]. Olha, eu já tô cansada. A gente ganha mal, a escola cheia de problema e ainda tem aquela diretora doida pra encher o saco. Tem hora que dá vontade de largar tudo, chutar tudo pro alto, e ir pra casa assistir TV e dormir. Eu nem sei por que ainda tô no Estado (Professora FII).

Questionada se já havia pensado em deixar a escola estadual, acessando outro cargo na rede municipal de ensino, a professora respondeu:

Já... Até já passei em outros concursos. Mas não saio porque gosto muito da escola, dos alunos, já estou acostumada. A gente se apega, né? Coisa boba. Mas é assim (Professora FII).

Mas, junto com a afetividade, encontrava-se também o *caráter conteudista das concepções docentes* sobre o processo pedagógico que marca tão profundamente a identidade docente e faz com que os professores busquem realização profissional nos resultados acadêmicos de seus alunos e ex-alunos. Ainda assim, eram notórias a alegria sincera e a satisfação pessoal dos professores ao receberem a notícia de que um de seus alunos havia sido aprovado no vestibulinho da ETEC ou em alguma universidade. Neste recado postado no grupo de *WhatsApp* da escola, transcrito abaixo, uma das professoras do ensino fundamental II dividiu sua alegria com o grupo de professores ao saber que um dos ex-alunos da escola havia sido aprovado no vestibulinho da ETEC:

[12:34, 06/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx21: Boa tarde a todos! Vou deixar um recadinho que achei lindo, a vocês todos, professores, direção e equipe, vindo da boca de um aluninho que tem meu respeito, o Wagner, do nono ano. Ele disse essa semana, após contar um pouco dos sonhos que pretende realizar, que o [nome da escola] não parece uma escola... É a casa dele. Ele agradece tudo que fizemos por ele e informa que foi aprovado no vestibulinho da ETEC! Achei que deveriam saber disso. Muita alegria e orgulho ver o nome de um ex-aluno na lista de aprovados. Essa vitória é de todos nós.

Estimulada a falar sobre sua contribuição para o sucesso escolar desse aluno, a professora assim se manifestou:

Eu faço com os meus alunos aquilo que eu gostaria que meus professores tivessem feito comigo, mas não fizeram. É claro que não dá pra fazer tudo, mas a gente tenta do jeito que dá, né? (Professora FII).

Não foram poucas as vezes em que os professores se emocionaram ao falar das conquistas pessoais de seus alunos ou de alguma experiência profissional que tenha marcado positivamente sua carreira, como o relato desta professora sobre um projeto de rádio escolar que havia desenvolvido há alguns anos, em outra escola:

Nossa! Aquele projeto foi muito legal. A turma de alunos era demais. Não tem igual. Acho que nunca mais vou repetir aquilo. Eles se envolviam mesmo. E eu trabalhava até além do meu horário. Quantos finais de semana eu dedicava pro projeto? Eu tenho muita saudade daquele tempo (Professora FII).

O drama da escola pública era vivido pelos professores de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que buscavam se desresponsabilizar pelos resultados se esforçavam para manter o controle sobre o processo de trabalho; o resultado inevitável era o mal-estar generalizado que desembocava na crise de identidade da profissão e no sentimento de frustração. Essa crise se expressava também na insegurança no exercício de suas funções e no sentimento de desvalorização profissional. Na última reunião de pais de 2018, ao observar o comportamento das famílias dos alunos, um dos professores do ensino fundamental II expressou a angústia que afeta os docentes da escola de modo geral, que se resume ao sentimento de que as coisas estão erradas, mas sem saber exatamente o que deve ser feito para melhorá-las:

Professor FII: Nada disso faz sentido... [se referindo à reunião de pais] Eles [os pais] não valorizam a escola. Olha só, eles entram na sala, ouvem e saem apressados. Eles nem sabem o que se passa com os filhos. E nem querem saber. Para eles, basta despejar os filhos aqui. Para eles isso é o suficiente. Os filhos também não valorizam. E tá tudo bem [em tom de ironia].

Pesquisador: Você acha mesmo que os pais não valorizam a escola? Perceba que muitos deles deixaram o trabalho para vir até aqui falar com vocês. Perceba como eles vêm até aqui para apertar sua a mão e desejar um feliz ano novo. Me parece que eles são gratos [vários pais passavam pelo professor e faziam questão de cumprimentá-lo, apertando sua mão, agradecendo-o].

Professor FII: [Depois de refletir por alguns segundos] Acho que nem nós, professores, valorizamos... sabe? Nossa produtividade é baixa, não conseguimos fazer aquilo que gostaríamos, pois o sistema não permite. Tá tudo errado.

Pesquisador: O que, exatamente, o sistema não permite que você faça?

Professor FII: Sei lá... que eles saiam daqui sabendo o mínimo.

Finalmente, o caráter oscilatório do comportamento docente, que faz esses profissionais viverem a escola como um drama existencial, ora agindo como orientados pelo preconceito ou pelo egoísmo corporativo, ora agindo movidos pela sensibilidade e pelo carinho, alcança seu ápice neste registro feito por uma professora do ensino fundamental I. Após um dia exaustivo e estressante, desanimada com a situação de sua sala e das condições de vida de seus alunos, comenta:

Nossa! Estou cansada deste lugar feio... só tem desgraça... (Professora FI).

Perguntada do porquê não entrava no concurso de remoção e mudava de escola, a professora respondeu:

Não sei... Eu fico com dó é das crianças. Não tem nada aqui pra eles. Eles não saem daqui pra nada. Sair é como se a gente tivesse deixando eles pra trás, sabe? Eu sei que é pouco, mas talvez eu possa ser útil aqui pra eles (Professora FI).

3.4 O senso comum profissional do magistério sobre a participação popular na escola

3.4.1 O preconceito

Um dos elementos mais presentes no comportamento e nas falas dos professores observados nesta pesquisa foi a concepção estereotipada que nutriam sobre os alunos, suas famílias e a comunidade. Ademais, corroborando as pesquisas de Matos et al. (2018) Paro (1995) e Patto (1996), foi possível constatar que o preconceito não se restringia às concepções dos professores, mas eram compartilhados pela gestão e demais funcionários da escola. Com efeito, o preconceito docente tem sido destacado por diversos autores (PARO, 1995; 2018a; PATTO, 1988; 1996; PEREIRA, 1976), como demonstram, por exemplo, os resultados da pesquisa de Pereira (2010, p. 101), com professores das escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo, para quem

o professor também percebe o aluno, principalmente o das escolas públicas da periferia, sob diversos pontos de vistas, muitas vezes conflitantes. Os alunos das escolas dos bairros da periferia de São Paulo onde realizei a pesquisa de campo, em alguns momentos, eram vistos como marginais ou pessoas que não respeitavam ninguém e que não tinham jeito de se ‘corrigir’, pois não receberam limites ou afeto em casa. Em outros, podiam ser vistos como coitados, como vítimas de relações sociais e familiares precárias e violentas (PEREIRA, 2010, p. 101).

Os estereótipos que mais circulavam entre os professores remetiam à ideia de que os pais eram incapazes de ensinar bons modos a seus filhos ou ajudá-los no processo de

aprendizado dos conteúdos ou, ainda, que, simplesmente, não se interessavam pela escolarização, opinião que se confirmava, segundo os professores, pela baixa adesão dos pais aos eventos oficiais da escola. Por outro lado, contraditoriamente, não foram constatadas iniciativas, por parte da escola, que estimulassem maior envolvimento das famílias com o trabalho escolar ou que capacitassem os pais para intervirem segundo as expectativas dos professores. Da mesma forma, os educadores não se questionavam se as datas e horários das reuniões e eventos impostos pela escola eram adequadas às necessidades e disponibilidade das famílias.

As oportunidades de contato entre professores, famílias e comunidade se limitavam à programação oficial, como o Dia da Família na Escola, as reuniões de pais e mestres e do Conselho de Escola/APM, festas, além, é claro, da comunicação tradicional feita por meio de bilhetes, agendas, telefonemas e convocações. Contudo, a comunicação tradicional entre a escola e os pais não permitiam a construção de vínculos, pois representavam momentos de tensão, excessivamente formais, nos quais as famílias tinham consciência de que receberiam reclamações e, eventualmente, punições por algum mau comportamento de seus filhos.

De fato, os professores demonstraram baixa expectativa em relação à capacidade técnico-pedagógica dos pais para ajudar as crianças em casa, isto é, consideravam que os pais não reuniam os pré-requisitos didáticos e de domínio dos conteúdos necessários para apoiar o trabalho desenvolvido pela escola. Alguns professores mencionaram a pouca escolaridade dos pais como obstáculo à contribuição das famílias; outros, ainda, afirmavam que a ajuda dos pais atrapalhava o trabalho de sala de aula, pois esses ensinavam por métodos errados ou diferentes daquele utilizado pela professora. Conforme o comentário desta professora:

Eles [os pais] não têm condições de ajudar. Eles dizem que aprenderam de um jeito diferente e que só sabem ensinar assim. Na verdade, eles não sabem. Por isso que eu prefiro que eles não tentem ajudar. Depois, dá mais trabalho pra mim. Fazer a criança esquecer o jeito errado, e aprender o jeito certo, é mais difícil (Professora FI).

Perguntada sobre a possibilidade de capacitar os pais para que esses pudessem ajudar as crianças, a professora alegou não haver tempo em sua rotina de trabalho para esse tipo de iniciativa. Na realidade, a impressão que a professora causou foi a de que a intervenção junto às famílias, por um lado, representava um sobretrabalho e, por outro lado, abria o precedente para interferências em sua rotina e organização das aulas, possibilidades que ela preferia evitar:

O problema desses pais é que eles não sabem como fazer. O problema é eles [alunos] terem rotina. Os pais não seguem uma rotina. A rotina deles é muito largada, bagunçada mesmo. Eles [alunos] ficam jogando no celular até tarde, no outro dia não consegue vir pra escola, e a mãe não fala nada. Imagina se

vão conseguir manter uma rotina de estudos em casa. Por isso que a gente só pode contar é com as horas que a gente tem aqui na escola pra tentar fazer alguma coisa por eles. É melhor assim, cada um na sua. Senão, nem a rotina da sala a gente vai ter mais (Professora FII).

O estereótipo da incapacidade dos pais da periferia para educar seus filhos encontrava-se fortemente atrelado à ideia de um suposto desinteresse popular pela escolarização. Em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares, por exemplo, para além da competência técnica em ajudar as crianças em casa, os professores pareciam desconfiar do próprio interesse das famílias em organizar uma rotina adequada de estudos que atendesse às expectativas da escola. De mais a mais, o não atendimento às expectativas dos professores reforçava os estereótipos de desinteresse das famílias, como se pode notar na fala dessa professora do ensino fundamental II:

Sabe a mãe do [aluno]? Então, eu chamei ela às sete horas, sabe? Na hora da entrada, porque é melhor pra mim, porque a aula ainda não engrenou. E porque não adianta chamar ela depois da aula. Sabe por quê? Porque ela diz que tem outros compromissos [em tom de ironia]. Pois bem, ela não veio. Ela chegou depois, na segunda aula, quando eu tava passando um filme pra classe. Aí, eu pedi pra ela esperar. Ela não esperou. Foi embora! Quer dizer, não tem tempo pro filho. Agora, vai ter que arranjar tempo pra visitar o filho quando ele estiver na cadeia. Isso vai (Professora FII).

É importante notar, entretanto, que a estereotipagem dos alunos pelos professores dependia, em grande medida, da forma como esses se comportavam em sala de aula. Ou seja, à indisciplina – que acarretava maior desgaste ao professor – correspondia visões ainda mais estereotipadas sobre a criança e seus ambientes familiar e social. Na verdade, as expectativas dos professores em relação ao apoio das famílias não costumavam ultrapassar questões de ordem disciplinar. Nesse sentido, cabia às famílias orientar as crianças em casa para que essas se comportassem na escola, respeitando os professores, para que o trabalho de sala de aula pudesse ser desenvolvido com o menor desgaste possível aos docentes. Além disso, as famílias deveriam estar atentas aos bilhetes e comunicados emitidos pelos professores, comparecendo à escola somente se fossem convocadas.

Os alunos pequenos, das séries iniciais, eram tratados com maior complacência, vistos como crianças carentes de cuidados familiares, vítimas das condições precárias de existência presentes no bairro. Os alunos mais velhos eram tratados com maior rigidez: os meninos eram tidos como mal-educados e agressivos; às meninas, por sua vez, eram endereçadas críticas vinculadas à moralidade, como a falta de postura, uso de *short* curto, gosto musical ou a forma como se relacionavam com os meninos.

Acionar as famílias para manter o ritmo de trabalho em patamares “aceitáveis” era, portanto, um expediente que precisava ser reforçado, cotidianamente, entre os pares. Daí a rede de compartilhamento de reclamações entre os professores sobre o comportamento dos alunos, assim como as críticas recorrentes e estereotipadas dirigidas às famílias, em especial dos alunos indisciplinados e dos pais ausentes. A fala desta professora de ensino fundamental II, dirigida a seus colegas de trabalho na sala dos professores, representa bem o processo de reforço de estereótipos que circulava entre o corpo docente:

As mães passam muito a mão na cabeça dessa molecada. Chamei [convocou] a mãe, mas já sabe? Ela disse: ‘Olha, ele [filho/aluno] não fica na rua, viu? Eu não deixo’. Aí, eu perguntei: ‘E ontem? Ele falou que foi na casa do amigo e ficou até tarde’. Mas ela nem sabia onde era a casa desse amigo. Essas mães não controlam a vida dos filhos, não. Depois, eles infernizam a nossa vida na sala de aula (Professora FII).

Neste outro comentário, de uma professora do ensino fundamental I, sobre um aluno do 3º ano considerado agressivo e desobediente, também pode-se notar o conteúdo comum das conversas e trocas de impressões que ocorriam entre os professores:

Esse aí bate até na mãe dele. Mas esses dias ela veio aqui buscá-lo, na escola, e ela falou: ‘Vamos embora, meu amor, mamãe te ama!’ Tá vendo? Essas mães não sabem educar. Ah, se meu filho me batesse. Eu matava ele na porrada! Como dizem: eu fui capaz de dar a vida, também sou capaz de tirar (Professora FI).

Exageros à parte, os estereótipos circulavam na escola como forma de reforçar critérios disciplinares rígidos que tinham como objetivo impactar o cotidiano da sala de aula no sentido de diminuir o ritmo de trabalho e o desgaste do professor. Por um lado, a inobservância desses padrões disciplinares, por parte das famílias, além de reforçar concepções estereotipadas entre os professores, poderia gerar formas veladas ou explícitas de exclusão dos alunos. Por outro lado, a desconsideração das normas disciplinares por parte de um professor poderia gerar críticas e represálias do grupo docente. Assim, o preconceito contra os alunos da periferia e suas famílias não era apenas o reflexo de condições sociais e históricas mais amplas, que se manifestavam no interior da instituição, mas também um recurso prático que os professores utilizavam para lidar com as contradições do processo de trabalho escolar.

Ademais, critérios rígidos de avaliação sobre os cuidados familiares com as crianças poderiam ser reforçados entre os professores de forma séria e inflexível, assim como de maneira bem-humorada, irônica e sutil. Para essa professora, por exemplo, qualquer atitude dos pais que não correspondesse às expectativas dos docentes sobre cuidados com a criança deveria ser interpretada, inapelavelmente, como desinteresse, desleixo ou irresponsabilidade da família:

Pôr no mundo é fácil, difícil é cuidar (Professora FII).

Mas o reforço poderia se dar também com bom-humor, como nas piadas internas do grupo de professores sobre os alunos e suas famílias:

Ah, esse aluno é ótimo [em tom de ironia]! É um anjo de luz...⁴³ (Professora FI).

Outra característica marcante era o moralismo envolvido nos julgamentos dos professores sobre as famílias. Além dos argumentos anteriormente mencionados, o suposto desinteresse ou incompetência dos pais para ajudar seus filhos era explicado também pelo modo de vida das famílias populares, considerado por alguns professores fora do padrão aceitável, e incompatível com uma rotina adequada de estudos. Assim, as informações sobre a vida familiar, ao invés de serem utilizadas como substrato para o planejamento pedagógico, a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem das crianças, convertiam-se em mais uma forma de estigmatizar e responsabilizar as famílias. Foi nesse sentido que uma das professoras do ensino fundamental I justificou o baixo rendimento de um de seus alunos, cuja mãe nunca participava das reuniões de pais e mestres:

Essa mãe nunca vem. Ela não dá conta, gente. Como ele [o aluno] vai dar conta? Ele não tem referência. Também, a mulher tem quatro filhos, de três pais diferentes! (Professora FI)

O gosto musical dos alunos era uma das críticas recorrente nas falas dos professores. O gênero musical mais apreciado pelos adolescentes era, sem dúvida, o funk. Para o corpo docente, o funk era um gênero musical inferior. Para alguns professores, além de estimular a gravidez precoce e fomentar a violência, o funk estimulava os adolescentes a enveredar pelo caminho da marginalidade. Durante um dos conselhos de classe, ao serem questionados sobre o excesso de faltas de uma aluna, um dos professores ironizou insinuando que a menina faltava porque chegava tarde do baile funk e não conseguia acordar a tempo de frequentar as aulas. Na sequência, uma das professoras fez o seguinte comentário:

Já viu como fica a rua aqui quando tem baile funk? É um mar de gente! Eu sei que até as mães se envolvem. A mãe dança, bebe... E elas sabem que as filhas também bebem. Se você falar que ouvir funk é errado, elas falam que a mãe também ouve. Ou seja, é uma coisa diferente, que a gente não consegue entender (Professora FII).

⁴³ Ao se referir aos alunos indisciplinados pelo termo “anjo de luz” a professora fazia analogia irônica e bem-humorada ao personagem bíblico Satanás, ou Lúcifer (do latim, portador de luz), que na tradição cristã é conhecido também como anjo de luz, conforme o texto sacro de 2Cor., capítulo 11, versículo 14: “E não é maravilha, porque o próprio Satanás se transfigura em anjo de luz” (BÍBLIA, Anotada. Segunda Epístola de Paulo aos Coríntios. In: *A Bíblia Anotada*. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1991.p. 1468).

Outra professora corrobora:

Eu trabalho há quase trinta anos na educação e nunca vi a coisa desse jeito. Essa juventude tá perdida mesmo (Professora FII).

É curioso notar, entretanto, que apesar das críticas dos educadores, a escola disponibilizava uma caixa de som para que os alunos reproduzissem as músicas de funk durante os intervalos das aulas. Tratava-se da proposta de uma professora do ensino fundamental II, apoiada por outros professores e pela direção da escola, para atender à demanda dos alunos. No ensino fundamental I, durante aulas livres ou momentos de recreação, as professoras também não se opunham que as crianças ouvissem e dançassem funk, pois, além de ser um pedido dos alunos, a música os mantinha entretidos⁴⁴.

Mas o preconceito docente contra os moradores da periferia se manifestava, ainda, de outras formas, como, por exemplo, nas comparações entre escolas públicas de periferia e escolas privadas. Sob esse aspecto, como bem anotou Moreira Leite (1969), vale lembrar que o preconceito de classe, num país como o Brasil, é indissociável do racismo. Inicialmente, de forma aparentemente contraditória, os educadores demonstravam preferência por atuar em escolas públicas de periferia, conforme demonstra esse diálogo na sala dos professores:

Professora de ciências: Ah, eu não ligo. Eu até prefiro aluno favelado. Eles são mais gratos, dão mais valor à minha aula, ao meu trabalho. A classe média é mais crítica. Eles são mais chatos. Querem um atendimento individualizado. Querem aula particular, mas na escola pública.

Professora de língua portuguesa: Eu dei aula no [escola privada] faz algum tempo. Lá, o aluno não tem sentimento de pertencimento. Um mutirão de limpeza é algo impensável. Aqui [na periferia], eles ajudam numa boa. Lá, as mães caem de pau! ‘Meu filho não é empregado da escola, não tem faxineira na escola? Pois elas que limpem’.

Professora de matemática: Eu acho que os alunos da periferia são emocionalmente mais fortes. Os alunos de escolas elitizadas são mais fracos e não respeitam o professor enquanto ser humano. As comunidades [periferia] respeitam mais o professor. Na [escola] particular eles [pais e alunos] nos vêm como empregados deles.

Ainda conforme a opinião da professora de língua portuguesa:

É verdade. Na periferia é mais fácil trabalhar. As mães dão razão pra você. Elas metem a mão na cara do aluno na sua frente. Lá [escola particular], os pais têm mais formação. Eles dão razão para os filhos. Qualquer coisinha eles vão na direção. Lá tem pai que é dentista, funcionário público. [...] Mas apesar da arrogância as crianças dominam mais o conteúdo. O problema deles é afetivo. Os pais trabalham muito e não têm tempo pra eles.

⁴⁴ Sobre a relação da juventude periférica com a cultura do funk, consultar a excelente tese de doutorado de Pereira (2010).

Para o professor de arte, de forma mais explícita, a opção pelo trabalho em escolas públicas de periferia dizia respeito às conveniências de uma atuação menos suscetível a cobranças por resultados:

Eu também já dei aula na escola privada. Mas cansei de dar aula em escola de burguês. Prefiro a periferia. Aqui eu posso dar meus ‘nós’ e tá tudo bem. Aqui eu sou mais aceito, sou mais feliz.

Perguntada sobre qual seria a diferença entre a escola pública de periferia e a escola privada, a professora de língua portuguesa concluiu:

Não dá pra explicar... é diferente. Lá há uma arrogância. Na periferia há baixo rendimento e indisciplina, mas é diferente. Lá, quando você reclama pra família, o pai diz: ‘Ah, eu faço de tudo, dou Iphone...’ Mas não se ensina valores, respeito aos professores, à educação. A mãe não avalia que o filho fica o dia inteiro no computador, quieto, mas fazendo o quê? Aí é o problema.

Na festa de aposentadoria de uma das professoras, em seu discurso de despedida, ficou evidente, mais uma vez, a persistência do preconceito de classe que marca a carreira dos educadores:

Gente, *apesar da escola estar onde está*, eu fui muito feliz com vocês. Vou sentir muita saudade de vocês e dos momentos bons que passamos aqui (Professora FI, grifo meu).⁴⁵

Como se pode depreender dos comentários acima, a opção pelo trabalho em escolas públicas de periferia era marcada por estereótipos ligados à ideia de que os pobres cobravam menos qualidade de ensino, se comparados à classe média, e estavam mais dispostos a cumprir tarefas na escola sem exigir a contrapartida de participar nas tomadas de decisão; esses fatores, evidentemente, estavam ligados à suposta falta de cuidados dos pais de periferia com seus filhos. Por isso mesmo, a escola pública de periferia podia ser vista como campo propenso à conquista e manutenção da autonomia profissional, isto é, um lugar onde era possível escapar da proletarização da profissão. Em suma, trabalhar na periferia era mais fácil.

⁴⁵ É impressionante notar as semelhanças entre os comentários dos professores desta pesquisa e os registros de outras pesquisas sobre o tema do preconceito docente contra as classes populares. Neste depoimento coletado há mais de trinta anos por Patto (1996), por exemplo, pode-se constatar a permanência da ideia de que o tratamento e a dedicação dispensados aos alunos pobres da periferia pode ser inferior àquele dispensado aos alunos das escolas privadas. Segundo o depoimento de uma das professoras pesquisadas por Patto (1996, p. 220): “Eu gosto do trabalho com a periferia, eles têm muito mais respeito. Eu trabalhei um ano em escola particular, foi horrível, as mães achavam que a gente era babá dos filhos delas. Na periferia você ainda é professor, eles têm mais respeito, eles são levados, mas é um outro tipo de criança, são mais humildes, são carentes, então são mais agarrados em você”.

É importante observar que os professores, de fato, valorizavam o bom desempenho acadêmico dos alunos, uma das formas de promover o reconhecimento social da profissão, mas a possibilidade de controlar o processo de trabalho parecia ser mais atraente do que o *status* que se poderia auferir com o bom rendimento dos alunos. Além disso, a crença na passividade popular ou na ignorância sobre seus direitos e a forma de exigí-los tornava o trabalho na periferia menos desgastante.

Finalmente, um último aspecto do preconceito docente, captado durante as observações, precisa ser mencionado: a imagem de que os pobres são oportunistas e estão sempre em busca de tirar vantagem da situação; *bilontras*⁴⁶, para utilizar a expressão de Carvalho (2004). Na concepção de alguns professores, principalmente os mais experientes, era preciso tomar cuidado com os pais de alunos, pois qualquer deslize poderia servir de pretexto para que eles abrissem um processo contra o professor no intuito de tirar alguma vantagem pecuniária. Reafirmava-se, assim, a ideia de que os moradores da periferia seriam imorais e desonestos; com alguma complacência, poderia se chegar, no máximo, à concepção de que os pais eram amorais. Segundo um professor do ensino fundamental II:

Cê precisa ficar esperto. Sabe como é? Eles não têm renda, a gente é funcionário público, eles acham que a gente tem dinheiro. Daí, né... Pra acharem um jeito de levar um troco, não custa. Olha, teve uma mãe aqui, faz tempo, que processou uma professora. E pra explicar que a mãe tá mentindo? Até cê explicar, já tá pagando cesta básica pra turma, aí.

3.4.2 O medo da comunidade

Além do preconceito contra os alunos, as famílias e a comunidade, os professores pareciam nutrir outro sentimento pela população da periferia: o medo. Somada à ideia de que os membros das classes populares eram desinteressados pela cultura erudita, ignorantes, imorais e oportunistas acrescentava-se a imagem de violentos. No início deste capítulo, foi mencionado que os professores se preocupavam mais com a entrada da violência na escola do que com a violência presente no cotidiano do bairro. Isso se deve, provavelmente, à falta de identidade dos professores com o bairro, afinal, o isolamento, os portões sempre trancados, o rígido controle de acesso e a presença relativa da GCM⁴⁷ no pátio da escola tornavam-na um mundo à parte.

⁴⁶ *Bilontra*, termo extraído da revista *O Bilontra*, publicada em 1886, no Rio de Janeiro, por Artur Azevedo, segundo Carvalho (2004, p. 158), seria “o espertalhão, o velhaco, o gozador; é o tribofeiro.”

⁴⁷ A presença da Guarda Civil Metropolitana na escola ocorria em sistema de ronda. Segundo dados do levantamento anual feito pelo Sinesp, por meio do ISEM, publicados no periódico *Retrato da Rede*, entre 2012 e 2020, em média, 48,85% dos gestores entrevistados reclamaram da ausência de vigilância e policiamento nas escolas municipais; 44,49% afirmaram que a violência e a insegurança na escola provinham do entorno escolar.

Contudo, é preciso notar que esse isolamento não era completo e definitivo. Basta lembrar que a escola cedia a quadra esportiva para o uso da comunidade a fim de evitar que os moradores depredassem o prédio escolar e para manter um bom relacionamento com a “malandragem” do bairro. Ademais, os professores de educação física, mesmo contrariados com a cessão da quadra, devido à sujeira que se acumulava no final de semana, não levavam a cabo uma oposição decidida a interromper o empréstimo. Como admite um dos professores de educação física:

Olha aí, quanta latinha de Skol! A coisa foi boa aqui no final de semana, heim? Cê sabe que a escola fica aberta final de semana pra comunidade usar, né? Mas eles usam só a quadra. O resto fica bem fechado. Eles não têm acesso. E tem que deixar usar, senão eles destroem a escola. Já destroem deixando, imagina se não deixar usar.

As reuniões bimestrais de pais e mestres eram fontes primárias de angústia para os professores. Afinal de contas, essas reuniões eram momentos propícios para a manifestação de insatisfações e a eclosão de conflitos entre as famílias e os professores. Uma das professoras do ensino fundamental II, por exemplo, expressava claramente que não gostava de dirigir reuniões de pais e mestres. Antes do início das reuniões, durante a entrega das pastas das turmas com a pauta da reunião e os boletins dos alunos, a professora fazia questão de deixar claro que não se incomodava de ficar sem sala:

Se não sobrar pasta pra mim, não tem problema (Professora FII).

Perguntada sobre o porquê não gostava de participar das reuniões com os pais dos alunos, a professora explicou:

Não quero contato com mãe. Deus me livre! Eu não gosto. Do mesmo jeito que te elogiam na face, também te lascam pelas costas. Meu negócio é trabalhar com os alunos. Já chega aguentar desaforo de aluno. Ainda tenho que aguentar agressividade de mãe? (Professora FII).

De fato, não era incomum ocorrerem situações tensas e desgastantes durante as reuniões de pais e mestres. Em grande medida, os embates ocorriam devido à falta de habilidade dos professores na condução das conversas, pois as pautas se concentravam nas reclamações sobre o mau comportamento dos alunos. Além disso, a lógica do “represamento” das insatisfações – em que as dificuldades do processo pedagógico eram compartilhadas com os pais apenas nas

Na edição de 2019, o periódico trazia estampado na capa o alerta para o crescimento da violência contra as instituições escolares: “Violência social invade a escola” (RETRATO DA REDE, 2019).

quatro reuniões bimestrais a cada ano – aumentava a ansiedade e a probabilidade de enfrentamentos entre as famílias e a escola.

De modo geral, as reuniões, em especial a de encerramento do ano, serviam apenas para comunicar os resultados às famílias, não havendo, portanto, oportunidade de questionamentos aos professores. A única forma de se contrapor às decisões do Conselho de Classe era o recurso à burocracia, o que excluía, de per si, a necessidade de diálogo entre pais e professores.

Os professores modulavam suas relações com as famílias na prática cotidiana, por tentativa e erro, mas, principalmente, pela troca de experiências com os colegas de trabalho. Segundo essa professora do ensino fundamental II, a abordagem utilizada pelo professor de educação física em uma das reuniões serviu-lhe de inspiração para lidar com as famílias de seus alunos:

Eu gostei do professor que atendeu a mãe do [nome do aluno]. Ele foi seco. Entregou o boletim e disse: ‘Eu não preciso falar do seu filho, a senhora o conhece.’ A mulher ficou quietinha. Logo ela que tem fama aqui na escola de ser briguenta, barraqueira. Uma vez, ela reclamou na direção porque eu chamei a atenção do filho dela, dizendo que eu havia falado alto com ele.

Outra professora admitiu que não gostava de conversar com os pais porque não sabia como abordar os problemas do processo pedagógico sem contrariar as famílias:

Olha, eu não sei falar com os pais. A professora [nome da professora] me ensinou a falar assim: ‘Olha, mãe, eu não estou falando do seu filho, eu estou falando do aluno tal’ (Professora FI).

O receio dos professores em relação às famílias estava ligado, de modo geral, à possibilidade de que reclamações feitas às instâncias superiores da administração pública pudessem se transformar em processo administrativo disciplinar. As implicações funcionais das penalidades administrativas abrangem desde o comprometimento da evolução na carreira até o risco de exoneração. Daí a imagem que os professores costumam atribuir à participação parental na escola como sendo uma forma de fiscalização das famílias sobre o trabalho docente. Nesse sentido, movimentos como o Escola Sem Partido ou posturas como as do vereador Fernando Holiday (Partido Novo) têm contribuído para aprofundar o distanciamento entre a escola e as famílias:

Aqui é assim, eles [os pais] tudo é DRE. Eles até gravam a gente! Você tem que tomar cuidado. E a DRE, já sabe... tudo os pais têm razão (Professora FII).

Outra professora corrobora a opinião:

É, aqui é assim mesmo. Aqui, é tudo denúncia. Esses pais são enjoados (Professora FII).

Ao se defenderem de reclamações e denúncias das famílias ou das comunidades, os professores apelavam ao discurso de autoridade, suscitavam normas da instituição e recorriam à superioridade da cultura letrada, rebaixando a autoestima popular. Omitiam, entretanto, o tratamento agressivo que, muitas vezes, era dispensado às famílias por parte da escola. Ademais, havia um forte sentimento entre os professores de que a DRE tendia a acolher as reclamações das famílias em detrimento das razões do professor. Na prática, entretanto, as reclamações das famílias não tinham grandes repercussões no trabalho da escola. Segundo a opinião dos professores:

É direito dos pais questionar, reclamar, o que quer que seja. A gente tá numa democracia. Mas a educação faz toda a diferença. Nada justifica a grosseria e a falta de educação (Professora FII).

Infelizmente, a violência simbólica (BOURDIEU, 1982), às vezes física, da instituição escolar contra os alunos, suas famílias e comunidades tem configurado o trabalho da escola e dos educadores. Por outro lado, a resistência agressiva dos alunos, suas famílias e comunidades contra a institucionalidade da escola também é comum. O receio dos professores, portanto, possui algum fundamento na realidade prática do cotidiano das escolas. Seja como for, o fato é que as condições precárias de atendimento na escola, sobre as quais os professores não se sentem responsáveis e nem capazes de solucionar, são percebidas como potencializadoras de insatisfações e de conflitos com a comunidade.

Em matéria publicada pelo portal eletrônico Uol/Educação, em 2019, um levantamento feito pelo Instituto Locomotiva, em parceria com a Apeoesp, constatou que, naquele ano, 54% dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo afirmavam ter sofrido algum tipo de violência dentro da escola, durante o exercício da docência. Além disso, a reportagem apontava para o crescimento dos relatos de violência contra os professores. Segundo a matéria, “em 2017, 51% dos professores disseram ter sofrido algum tipo de violência dentro das dependências da escola no último ano; em 2014, foram 44%” (SP: 54% [...], 2019).

No mesmo sentido, o Sinesp, por meio do ISEM (Índice Sinesp da Educação Municipal), publicado anualmente, desde 2012, no periódico *Retrato da Rede*, tem fornecido dados a respeito da percepção dos gestores das escolas municipais de São Paulo sobre a violência nas escolas. Segundo o periódico, em 2012, 63% dos entrevistados consideravam o local de trabalho inseguro (RETRATO DA REDE, 2012); em 2013, o local de trabalho foi considerado inseguro por 66% dos entrevistados (RETRATO DA REDE, 2013); em 2014, o número subiu para 71,67% dos entrevistados; (RETRATO DA REDE, 2014); em 2015, o

número subiu, novamente, para 71,88% (RETRATO DA REDE, 2015); em 2016, 72,1% consideravam a escola insegura (RETRATO DA REDE, 2016); em 2017, o número subiu expressivamente para 78% (RETRATO DA REDE, 2017); em 2018, a cifra caiu para 73,76% (RETRATO DA REDE, 2018); mas voltou a subir em 2019, alcançando 80,52% dos entrevistados (RETRATO DA REDE, 2019); finalmente, em 2020, registrou-se uma pequena queda, quando 79% dos entrevistados consideravam a escola insegura (RETRATO DA REDE, 2020).

Ainda segundo o *Retrato da Rede*, em média, as principais vítimas da violência na escola, conforme dados apresentados exclusivamente nas edições de 2013, 2014 e 2015, eram os professores (27,72%), seguidos pelos gestores (22,22%) e demais funcionários da escola (21,5%). As agressões partiam, geralmente, da comunidade (34,13%), dos alunos (21,05%) e das famílias (17,3%). Entre 2012 e 2018, a agressão verbal (21,1%), as ameaças (16,8%), o furto (12,63%) e o vandalismo (12,38%) estiveram entre os tipos de violência mais mencionados pelos entrevistados. Apesar de serem menos frequentes, entre 2012 e 2018, 7,36% dos entrevistados relataram a ocorrência de algum tipo de violência física na escola. Segundo o periódico *Retrato da Rede*,

As queixas dos Gestores Educacionais de problemas de insegurança nos locais de trabalho, registradas na série histórica do Retrato da Rede, foram reafirmadas na edição 2020 por cerca de 80% dos participantes. A insegurança diz respeito a furtos e roubos às Unidades Educacionais e aos seus servidores. Há também agressões intramuros de alunos a educadores, com casos de esfaqueamento e estupro em 2019. A falta de vigilância e de plantão da Guarda Civil em muitas Unidades Educacionais está na raiz do problema. Colabora também a situação do entorno, como ruas esburacadas e sem iluminação. Equipamentos inadequados ou com manutenção irregular e insuficiente fecham o quadro de indicadores que convergem para uma crítica sobre a ausência crônica do Estado no município (RETRATO DA REDE, 2020, p. 16).

Para se ter uma dimensão mais precisa sobre a insegurança que os professores sentiam em relação à comunidade, basta analisar as reações dos docentes a um episódio de violência ocorrido em uma escola pública da região onde se realizou esta pesquisa, a partir das conversas publicadas no grupo de *WhatsApp* da escola. Ao tomarem ciência da agressão sofrida por uma professora, que havia levado um soco no rosto de uma mãe de aluno, em plena sala de aula, os professores expressaram indignação, medo e outras nuances que fazem parte da cultura de trabalho docente:

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Gente, vocês viram que uma mãe deu um soco no rosto de uma professora lá no [nome da EMEF]? Estou tremendo de ódio até agora. Ela chamou a polícia, veio a guarda municipal,

conduziram à delegacia e foi feito o B.O. [boletim de ocorrência]. Ela fez corpo de delito que constatou hematoma.

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx32: Fiquei sabendo. Absurdo! Onde a gente vai parar? Essa sociedade tá doente!

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Disseram que a mãe entrou na sala, xingou a professora e deu um soco nela, na frente das crianças.

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx46: Eu acho que em todas as escolas deveria ter guarda municipal. Ficamos muito expostos e sem ter pra quem recorrer quando essas coisas acontecem. Já ouvi vários relatos de escolas em que os pais entraram com faca, ou entraram bêbados querendo agredir professores.

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Por isso que esse negócio de pai pegar criança na sala não dá certo. Vai pegar a crianças, aguarda lá fora. Quer falar com a prô [professora], aguarda no pátio.

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx32: Mas pegar no pátio também não resolve. A gente corre risco do mesmo jeito.

[11:54, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx17: Talvez uma roleta como nas universidades. Isso inibiria muitos. E somente mediante cadastro para ter acesso à escola.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Mas nesse caso essa mãe que agrediu a professora seria uma que teria acesso da mesma forma.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx75: Mas pra ela sair do local seria mais difícil.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx36: Na real, se a gente refletir, o lugar mais 'inseguro' é a escola. Você é professor de sala de aula? Recebe e entrega alunos diariamente? Pra gente, fund I, é mais difícil.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Os pais poderiam ficar dentro de um ambiente de espera, talvez. E sabemos que para conversar com professores somente com horário marcado e deveria ser com a presença de um mediador registrando tudo. Tenho medo, gente, de verdade. Seria uma alternativa.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Eu só falo com pais com a presença da gestão. Não tem gestão, não falo. Uma mediação é fundamental.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx32: Eu também.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx36: Para entrada e saída é indiferente. O responsável pode ir até o seu carro e fazer o mesmo que fez na sala.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx75: Outra coisa é atender pais em qualquer horário. Já tem horário pra isso. Não tem que ficar abrindo exceção.

[11:55, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx75: Não é horário de atendimento? O professor deve pedir para se encaminhar à direção da escola.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx21: Usemos o pátio. Todos os alunos, professores e funcionários no mesmo lugar, inibe pelo menos.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx53: E não fica pai circulando pela escola.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx21: Existe um horário para isso e precisa ser respeitado. O erro começa às vezes do professor que quer ser super-herói.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: É... e eles [pais], respeitosamente, irão obedecer ao combinado... sqn [só que não].

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx17: Mas aí é indiferente em qualquer situação.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx75: É uma saída também e dá muito certo.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx17: Concordo! Seria bem melhor.

[11:56, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx36: Na escola nem cabe.

[11:57, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx36: Muitos alunos e pátio pequeno.

[11:57, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx75: Por isso é uma saída e não a única. Nesse caso, precisa avaliar a dinâmica.

[12:07, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx19: Verdade, tem que agendar com a equipe gestora.

[12:08, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx19: Isso é o correto.

[12:08, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx19: Mas dá trabalho...

[12:09, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx19: Delega obrigações para o professor. Quer dizer, a gente sofre a agressão e, como recompensa, recebe mais trabalho.

O debate se estendeu por várias semanas. Cada professor buscava convencer os demais sobre as medidas necessárias para “aprimorar” a segurança na escola, tentando influenciar os colegas e, ao mesmo tempo, sendo influenciado por eles. Alguns exerciam maior liderança, buscando racionalizar a questão; outros tinham menos compromisso com as soluções para o problema e buscavam apenas dar vazão à indignação; outros, ainda, limitavam-se a assistir ao debate sem se manifestar. De fato, um dos reflexos mais imediatos desse episódio, como se pode notar nos registros das falas, foi o recrudescimento do corporativismo docente – algo que já vinha sendo reforçado por conta da greve –, o que aumentava, na mesma proporção, o distanciamento entre a escola e a comunidade:

[17:45, 14/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx06: E agora, como fica a situação desse menino? E a professora? Ela não pode voltar para essa escola, não pode ser prejudicada. Ela não é obrigada a conviver com essa mãe.

[10:22, 15/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx96: Além de todo acontecimento, acho um absurdo essa história de ficar mudando de classe porque o filhinho não gostou da prô [professora] ou ficou longe dos coleguinhas. Isso tem que acabar! Muita atenção pra esse povo. Se fulano não gosta de amarelo e você vai de blusa amarela, logo vão reclamar na Direção. A que ponto chegamos!

[10:24, 15/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx06: A parceria com a família é essencial, mas quando há exageros acontece isso. Penso que nós, que somos profissionais, devemos ter mais voz que pais e mães, mas, infelizmente, isso raramente acontece.

[10:25, 15/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx75: Esse menino tem que ser transferido compulsoriamente, estou muito curiosa pra saber a posição da escola.

[11:36, 15/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx93: Com certeza vai mudar.

[11:39, 15/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx32: Por isso, temos que nos unir por todos. Atendentes, professores, equipe etc. Todos nós estamos na linha de frente dessa sociedade doente. Entre em uma delegacia e agrida o escrivão, ou qualquer um. Não só fisicamente. Pelo menos um dia na cela vai passar. Por que é que com professor tem que ser diferente?

[12:06, 16/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx28: Sou professora, tenho um papel importante na sociedade e na comunidade escolar... Preciso relatar um fato importante: alguns professores estão organizando uma campanha instrutiva, com o objetivo de conscientizar as famílias da nossa DRE sobre a importância de valorizarem os professores de seus filhos, após esse triste fato de uma colega de profissão ter sofrido uma agressão física da mãe de seu aluno. Nosso trabalho, de acordo com a BNCC, está fundamentado na 'Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (prática, cognitivas e socioemocionais), ATITUDES e VALORES para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da CIDADANIA e do mundo de trabalho'. Enfatizo que 'A Escola promove não só o desenvolvimento intelectual...'

[17:45, 16/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx88: Isso é um gesto de bom senso. Até porque está repercutindo muito. Estive afastada por depressão e fobia social, com episódios psicóticos, por conta de agressões na escola. Não chegaram a me agredir fisicamente, mas o resto... Aguentei até onde deu, depois vi que precisava de ajuda antes que eu mesma agredisse alguém e perdesse minha razão. Vi que para eles [governo] sou só um número e me afastei para tratamento porque com a minha saúde só eu e minha família nos importamos.

[17:47, 16/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx88: Sinto muita revolta quando vejo essas histórias se repetindo.

[18:34, 16/XX/2018] +55 11 9xxxx-xx60: Eu também. Às vezes é preciso acontecer algo assim para nos unirmos mais e aumentar essa união para outras lutas também, de melhoria de salário, de ambientes sem assédio moral (a maior doença dos funcionários e professores da Prefeitura).

Até onde foi possível acompanhar o debate no grupo de *WhatsApp* da escola, a iniciativa de orientar as famílias sobre a importância do trabalho dos professores não foi levada adiante. Além disso, o senso de unidade e preservação do grupo suscitou outros aspectos da cultura de trabalho docente, como, por exemplo, a crítica interna aos professores que agiam por iniciativa própria, contrariando os interesses da coletividade docente, como “super-heróis”, tornando o ambiente escolar mais permeável a influências externas sem o consentimento do grupo.

No mesmo sentido, foi possível perceber que, ao proporem soluções para o problema da segurança, os professores buscavam evitar o aumento de suas responsabilidades e, conseqüentemente, da carga de trabalho. Contudo, é possível notar também o dilema que envolve o enfrentamento da contradição entre o isolamento e a aspiração pelo reconhecimento social da profissão, como fica evidente nas tentativas de se achar um meio termo para a entrada dos pais na escola, isto é, a consciência de que a participação parental é necessária, mas, ao mesmo tempo, deve ser limitada de acordo com as conveniências dos professores.

3.4.3 A mágoa e a desconfiança em relação ao Estado

Quando perguntados sobre o que pensavam a respeito da prefeitura, da SME, da DRE, dos supervisores de ensino, etc., os professores externavam dois sentimentos bastante nítidos e interrelacionados: a desconfiança de tudo que era proposto pelos órgãos superiores da administração pública e uma profunda mágoa em relação ao Estado.

A desconfiança parecia estar fundamentada, em primeiro lugar, na falta de coincidência entre as propostas e reformas governamentais e os problemas práticos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Em segundo lugar, a não correspondência entre as propostas e as expectativas e aspirações profissionais dos professores, o que gerava uma espécie de reflexo condicionado que os colocava, de antemão, em posição de resistência às chefias, vistas como fonte de perdas de direitos e acréscimo de trabalho. Conforme uma manifestação de contrariedade comum entre os professores:

Esse povo da DRE não deve ter o que fazer. Eles inventam as coisas pra gente fazer e a aula, que é o que interessa, fica pra depois. Isso é só pra justificar o trabalho deles (Professora FI).

Quanto ao sentimento de mágoa, ficou evidente nas falas dos professores que o magistério identifica o Estado como um inimigo. A mágoa pode ter sido exacerbada após as greves de 2018 e 2019, mas existem indicações de que ela extrapolava a conjuntura imediata

da reforma da previdência municipal. Na verdade, as críticas contra o excesso de alunos por sala, a falta de recursos, o número insuficiente de funcionários, as jornadas ampliadas de trabalho, a degradação dos salários e da qualidade de vida e as cobranças burocráticas, dirigidas contra o Estado e, também, a sociedade de modo geral, eram constantes e encontravam-se na origem do clima de insatisfação.

De fato, do ponto de vista prático-sensível, as reformas educacionais costumam representar, invariavelmente, a piora das condições de vida e de trabalho dos professores, seja pela sobrecarga de trabalho seja pela degradação de sua qualidade de vida e padrão de consumo. Além disso, os mecanismos de responsabilização do magistério pelo fracasso institucional da escola, como a publicação dos resultados das avaliações externas, estimulam o distanciamento entre professores, famílias e comunidade, tornando a escola ainda mais impermeável.

Em outros termos: descrentes na possibilidade de transformação da realidade escolar por meio da intervenção do Estado, responsabilizados pela burocracia estatal, atingidos em sua autoestima pela exposição pública dos maus resultados da escola, por meio de mecanismos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou a Prova São Paulo, os professores tendem a recorrer ao isolamento ou, melhor ainda, ao entrincheiramento como forma de escapar à responsabilização. A responsabilização da população mais pobre, por meio do recurso ao preconceito entranhado na cultura nacional, como bem definiu Patto (1996), acaba sendo um desdobramento previsível. Na concepção dessa professora de ensino fundamental I, “trabalhar na educação é remar contra a maré” (Professora FI).

Este trecho extraído da pesquisa de Ferreirinho (2009, p. 74-75), com dados também coletados entre professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, reforça a impressão de que os professores identificam no Estado um grande obstáculo para a realização do trabalho pedagógico:

Mais da metade (53,3%) das dificuldades apontadas pelos professores titulares dizia respeito a assuntos relacionados à organização da escola, não referentes ao microcosmo da escola, mas aos problemas conjunturais da rede municipal, problemas que só a administração pública pode resolver, embora a escola possa minimizar alguns deles. [...] A diminuição da quantidade de alunos em sala de aula era a principal reivindicação, colocada por 27 professores; em segundo lugar, entre as expectativas de melhora do trabalho, estavam as questões ligadas à possibilidade de estudo e aperfeiçoamento, com cursos acessíveis e formação continuada e, as outras desse bloco, eram relativas a quantidade e qualidade de materiais ofertados para uso dos alunos e professores, pedido de escolas menores, troca de experiências entre professores e resolução para a falta de professores; uma pediu estagiárias para auxiliar na classe.

Na sequência, Ferreirinho (2009, p. 75) indica outras questões sensíveis ao magistério, cuja responsabilidade também recai sobre o Estado, mas colocam em risco os objetivos estratégicos de democratização de acesso e gestão da escola pública:

Em seguida, temos 17,4% dos professores queixando-se dos baixos salários, da pouca valorização profissional pela sociedade e principalmente por parte dos segmentos superiores (governantes). [São questões] que estão também relacionadas à política educacional adotada pelo município. Incluir todos na escola com baixo investimento faz-se sentir com as salas lotadas e escolas grandes com muitos alunos, sem falar da desvalorização sentida pelos professores ao sentirem os efeitos de serem responsabilizados pelos centros administrativos pelo fracasso escolar.

No que diz respeito à responsabilização das famílias e comunidades, a autora relata que 16,3% fizeram menção a problemas ligados aos alunos e suas famílias. Segundo Ferreirinho (2009, p. 75), as respostas dos professores

Versavam sobre o conflito que permeou vários trechos anteriores, camuflados em respostas como clientela diferenciada, periferia ou centro, alunos interessados, todas elas convergentes com a escola que se universalizou para todos e a dificuldade em ensinar esses alunos. [...] Referiam-se também à falta de recursos dos alunos para interação com o currículo aberto e oculto da escola. Também davam voz a uma transferência da culpa para a família e suas condições sociais, pois a cobrança de dar conta do conteúdo, da disciplina, da jornada, dos testes e avaliações, da aprendizagem dos alunos recai toda na figura do professor.

Ferreirinho (2009, p. 75) menciona também pesquisa feita pela Apeoesp, em parceria com o Dieese, com professores da rede estadual de ensino de São Paulo, que confirma a percepção aguda dos professores a respeito da exploração e do sobretrabalho imposto pelo Estado e que incomoda o magistério:

É interessante comentar que em pesquisa sobre *Saúde e condições de trabalho* na rede estadual paulista, realizada pela APEOESP e pelo DIEESE em 2007, 73% dos professores ouvidos apontam a superlotação da sala de aula como uma das principais situações que causam incômodo e sofrimento no trabalho.

Finalmente, a fala de um dos informantes desta pesquisa sintetiza bem os sentimentos de mágoa, em relação ao Estado, e desmotivação com que atuam os docentes do ensino público:

A prefeitura não se preocupa com o servidor. Pra eles, a gente não vale nada, é descartável. Você é só um número. O negócio é não ter expectativa. Fazer o que está ao nosso alcance e... Sabe? Já tá muito bom (Professor FII).

A falta de perspectiva e confiança no serviço público é estimulada, em grande medida, pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de políticas públicas integradas, isto é, a noção de trabalho conjunto, intersetorial, entre a SME e outras secretarias, como a Secretaria

Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social ou a Secretaria Municipal de Saúde, como também pontuou Monção (2013).

Cabe anotar, ainda, conforme mencionado no primeiro capítulo desta tese, que a luta dos professores pelo reconhecimento social da profissão tem se pautado pelo movimento operário, isto é, a defesa do trabalho pedagógico como trabalho em geral, indiferenciado. No mesmo sentido, para além da especificidade da natureza do trabalho pedagógico, o enfrentamento a um “patrão” também específico, como é o Estado, deveria suscitar a necessidade de reavaliação das estratégias de reivindicação e luta. No entanto, não parece ser este o entendimento dos professores:

Quando tem greve, o governo e as mães não estão preocupados com o conteúdo, eles só querem saber se vai ter aula. O importante é ter aula. Então, a gente percebe que ninguém leva a sério, de verdade, a educação. Mas quando a gente para, aí todo mundo reclama, dizendo que queremos privilégios (Professora FI).

Com efeito, a lógica das reformas educacionais, de viés liberal, que implica a terceirização de atividades, desvalorização dos serviços públicos, rebaixamento de salários, “otimização” na utilização dos “recursos” (para os professores, o mesmo que sobrecarga de trabalho) e no maior controle sobre a força de trabalho, é percebida pelos professores como um risco à profissão e, conseqüentemente, para a escola pública, ainda que essa percepção não se traduza em formas alternativas e mais avançadas de resistência:

Daqui a alguns anos só vai restar na escola pública essas crianças que ninguém quer, que ninguém liga. Quem tiver alguma condição não vai pôr naquele lugar [escola pública]. O estado [rede estadual de ensino] já sucateou, agora querem sucatear a Rede Municipal. Veja o caso da superlotação nas creches, por exemplo. São cem crianças para quatro professoras cuidarem. Isso é criminoso! E quem liga pra coitada da professora? Todo mundo ganha, o político, a mãe... só perde a professora (Professora FI).

É interessante (e preocupante) observar que em nenhum momento a professora cogitou o sofrimento das crianças, companheiras de trabalho dos professores, coprodutoras do processo de trabalho pedagógico (PEREIRA, 1976; PARO, 1997; 2018b). Mas a falta de expectativa dos professores sobre o apoio do Estado não significa imaginar que eles não estabeleçam objetivos, tracem metas próprias e construam perspectivas para a execução do trabalho. Foram incontáveis as vezes em que se observou, durante a pesquisa de campo, professores investindo recursos próprios para atender às necessidades de seus alunos.

Professores imprimiam atividades coloridas em casa, usando suas próprias impressoras, tinta e papel sulfite, traziam suas próprias caixinhas de som, compravam lápis e distribuíaam aos

alunos, conforme a necessidade, suprindo, assim, a lacuna deixada pelo Estado. Não era incomum, por exemplo, que os professores suprissem carências materiais de algumas famílias, doando roupas usadas, cestas básicas, medicamentos, etc. Finalmente, é importante mencionar a compra de um par de óculos cotizado entre o corpo docente, uma “vaquinha”, para o atendimento de um aluno carente que tinha dificuldades para enxergar as lições na lousa.

3.5 O controle sobre o processo de trabalho docente

A observação atenta do funcionamento da escola indicou que, de fato, controlar o processo de trabalho pedagógico era um objetivo estratégico perseguido pelos professores, e envolvia o controle sobre o conteúdo, a intensidade e o local de trabalho. Assim, mais do que uma simples conduta patrimonialista, o controle sobre o processo de trabalho pedagógico vinculava-se, essencialmente, tanto à defesa de condições de existência (dignidade do trabalho e satisfação profissional) quanto à manutenção do caráter artesanal da profissão (ética do trabalho).

Desde o início da institucionalização da escola de massas – conjunturalmente potencializada pelas reformas de cunho tecnicista e liberalizante – o Estado tem dedicado esforços no sentido de aprimorar o controle sobre os professores, a fim de racionalizar o trabalho pedagógico e restringir a necessidade de alocação de recursos. A racionalização do trabalho é calcada na ideia de modernidade urbana e orienta-se pelo modelo de gestão industrial-empresarial, ou seja, aquele transplantado do mundo da produção material no intuito de aumentar a produtividade da escola com o mínimo de investimento possível, sem levar em consideração, entretanto, as especificidades do trabalho pedagógico.

Além disso, a complexidade das sociedades contemporâneas tem exigido da escola novas funções sociais, levando os professores a não se sentirem capazes de atender a essas crescentes demandas educacionais (ALGEBAILLE, 2009). Nesse cenário, exacerba-se a busca por soluções “técnicas” para os problemas da educação, reforçando a separação entre concepção e execução das tarefas, legitimando, em consequência disso, a necessidade de intervenção de “especialistas”, desqualificando o fazer docente (NÓVOA, 1992). Como bem percebem Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 285),

É crescente a pressão sobre os docentes no sentido de que assumam cada vez mais tarefas e responsabilidades, exigindo que o tempo de trabalho seja intensificado e compartimentado [acarretando], ainda, a corrosão da autonomia dos professores, que não têm mais tempo para atividades de sua livre iniciativa, uma vez que a vida profissional está totalmente pautada pelas políticas em vigor.

Assim,

Visto por outro ângulo, nesse processo os professores perdem o controle do próprio tempo, dimensão estruturante do seu trabalho. Daí parecer-nos ser novamente pertinente sinalizar o crescente esvaziamento da formação e atuação dos professores, cada vez mais destituídos das condições para estabelecer os objetivos e rumos do seu trabalho (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 285).

Como afirmam Almeida, Pimenta e Fusari (2021), a escola enquanto espaço fundamental e privilegiado de socialização, aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, extensão da formação inicial universitária, tem perdido campo para a concepção tecnicista que vê na aplicação de fórmulas externas ao processo de trabalho e ao local onde ele se desenvolve, a solução para os problemas da educação. Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 280) avaliam que, nessa circunstância, “a construção coletiva do projeto de trabalho inexistente, a criatividade é atrofiada e a corresponsabilização dos envolvidos no processo dá lugar à culpabilização do seu elo mais frágil: o professor”.

Ainda segundo Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 278),

É cada vez mais evidente que o modo como a profissionalização docente tem se processado leva à degradação do estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho, resultando na queda do seu prestígio social, no decréscimo de sua autoestima e em condições de trabalho e de vida deterioradas.

De fato, a degradação da educação e a desvalorização social do professor são “fatores que interagem dialeticamente, compondo e forjando as experiências e as identidades dos professores [...], seja como indivíduos, seja como classe [...]” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 288). Nesse sentido, como sói ocorrer na produção material, os trabalhadores da educação também se organizam, resistindo à exploração e ao controle, buscando preservar a motivação pelo trabalho, dimensão fundamental da existência humana (ALMEIDA; PIMENTA. FUSARI, 2021; MARX, 2004). Portanto, a identidade profissional docente é construída, em grande medida, a partir da organização local do trabalho, coletivamente, tendo como referência as experiências de resistência ao controle externo, acumuladas e socializadas entre os pares, seja na escola, seja a partir do próprio movimento de constituição histórica do magistério.

Por sua vez, essas formas de resistência historicamente construídas e socialmente compartilhadas – inclusive com o movimento operário –, que marcam tão profundamente a constituição do magistério, marcam também a própria institucionalidade da escola. Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 273) parecem ter razão ao afirmarem que tanto o aprendizado da

profissão quanto os esforços de “socialização no cotidiano institucional do trabalho docente pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimento”. Lembrando ainda que é na escola, na organização coletiva do espaço de trabalho escolar, que se “processam algumas transições importantes: de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente. Constrói-se uma nova identificação, que agora é também profissional” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 273).

A respeito do processo de construção da identidade profissional dos professores, Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 281) ressaltam que:

Como fruto da combinação dos conhecimentos teóricos, das experiências pessoais, da convivência com colegas, autoridades escolares e alunos, ele vai formulando visão crítica e proposições a respeito do que pode e necessita mudar na escola. Como em qualquer espaço público, mudanças pontuais e até mesmo transformações profundas precisam ser construídas e buriladas coletivamente.

Em suma, independentemente da forma que assuma a resistência docente ao controle externo de suas atividades, bem como das consequências dessa resistência na configuração da escola, é preciso reconhecer que a luta do magistério, especialmente sob a égide do neoliberalismo, não se dá sem motivo, afinal, como afirmam Almeida, Pimenta e Fusari (2021, p. 291),

Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos *scripts* e currículos produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executadas pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos de treinamento para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão os professores que poderão receber abonos, e não aumento de salários, conforme os resultados que seus alunos obtiverem. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática, com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas.

Uma vez justificada a resistência docente às intervenções externas em seu ofício, é preciso avançar na compreensão dos elementos que compõem o processo de trabalho docente e que são defendidos diligentemente pelos professores. Nesse sentido, conforme as observações de campo nesta pesquisa, é possível afirmar que o esforço empreendido pelos professores para manter sob seu *controle o conteúdo do trabalho* era um dos componentes fundamentais da resistência.

Inicialmente, é preciso dizer que sob o modo de produção capitalista o conteúdo de qualquer trabalho tende à simplificação (pormenorização), à separação entre concepção e execução e ao aumento do controle externo sobre a realização das tarefas, tendo como referencial mais desenvolvido a gerência empresarial fabril, a gerência científica do trabalho (BRAVERMAN, 1987). Além disso, Braverman (1987, p. 15) sublinha que a pormenorização das tarefas tende também a tornar o trabalho “incapaz de suscitar o interesse de pessoas que possuam níveis normais de instrução”.

Diante dessas tendências, qualquer tentativa de controle sobre o conteúdo do trabalho costuma suscitar a resistência obstinada dos trabalhadores. Na escola pesquisada, tudo que fugia ao planejamento individual e à rotina de trabalho estabelecida pelos próprios professores era rechaçado *a priori*. Criavam-se inúmeros obstáculos e argumentos para desmobilizar qualquer proposta que partisse da gestão escolar ou da Diretoria Regional de Ensino, que não tivessem a contribuição autoral dos professores. Contudo, diferente do que ocorria com as propostas vindas da DRE, negadas no todo, as iniciativas que partiam da direção e da coordenação pedagógica da escola sofriam um tipo de resistência diferente, pois, de um modo ou de outro, se estabelecia um processo de “negociação” em torno da proposta. Isso se devia, provavelmente, à relação de proximidade entre os professores e equipe gestora, assim como à dependência funcional recíproca de um em relação ao outro.

Seja como for, o fato é que no processo de “barganha” os professores cediam às demandas da gestão da escola na medida em que conseguiam manter algum grau de controle sobre a concepção e a execução das propostas, numa espécie de consentimento (BURAWOY, 1982). Quanto à gestão da escola, de fato, era preciso negociar, afinal de contas eram os professores, enquanto mão de obra, os responsáveis pela execução das propostas. Como quaisquer outros trabalhadores, os professores se empenhavam em manter sob seu controle o processo de trabalho, resistindo à exploração e ao esvaziamento de sentido implicado em suas tarefas.

Como bem percebeu Marques (1997), qualquer inovação ao processo de trabalho pedagógico, para ser bem-sucedida, precisa envolver voluntariamente os professores. O autor avalia que tanto a formação do professor quanto a capacidade de liderança da direção da escola – assim como o controle local de recursos – podem contribuir para a mobilização positiva dos educadores. Mas, para que um programa inovador seja exitoso é necessário que este seja, inevitavelmente, partilhado pelos professores:

Se eles não partilharem dessa visão e se não pertencerem ao quadro da escola nunca estarão dispostos a dispender (*sic*) as energias necessárias a um

programa desta natureza. Evidentemente que esta segunda condição depende bastante do *grau de profissionalismo docente* e do *nível da satisfação profissional* (MARQUES, 1997, p. 38, grifo meu).

No que dizia respeito à resistência intransigente dos professores às propostas vindas da Diretoria Regional de Ensino, cabia à coordenação pedagógica fazer a devida mediação junto ao corpo docente. Para cumprir essa tarefa, a coordenação pedagógica não podia aderir integralmente às propostas da DRE, correndo o risco, caso o fizesse, de contrariar os professores e perder seu apoio em outros momentos do processo de trabalho pedagógico. Sendo assim, era preciso convencer os professores, chegando-se a um consenso mínimo que, ademais, acabava descaracterizando parcialmente a proposta original. O diálogo entre uma das coordenadoras pedagógicas e os professores, durante uma reunião de planejamento para a aplicação da Prova São Paulo, é ilustrativo da natureza dessas relações:

Coordenadora pedagógica: Sabe, vocês sabem que existe uma cobrança e tal... Eu também acho uma cobrança descabida deles [DRE], mas lei é lei, vocês sabem como é que é.

Professora FII: Mas eu controlo o processo, a DRE nem sabe quem são meus alunos!

Coordenadora pedagógica: Eu sei e concordo com você. Os resultados virão, desde que não tenhamos que seguir ‘cegamente’ o currículo e os procedimentos que eles determinam. Eu confio no trabalho de vocês, pessoal. Vocês sabem.

Professor FII: Ah, bom. Se tivermos mais autonomia... Não ter que seguir o que vem de cima pra baixo, a gente desenrola.

O mesmo comportamento foi notado em relação à participação parental no planejamento e execução do trabalho pedagógico. Mesmo sendo um componente tradicional da ética profissional docente, a participação não autorizada das famílias no cotidiano de trabalho escolar era vista como uma intromissão, como desrespeito à autoridade do professor, uma vez que os limites do envolvimento parental deveriam ser estabelecidos pelos docentes. Quando os gestores da escola, ou mesmo um professor desavisado, tornavam o cotidiano escolar mais permeável à participação comunitária, sem o consentimento do grupo docente, tornavam-se alvos de críticas e represálias. Esta professora do nono ano do ensino fundamental, por exemplo, ao ser informada pela direção da escola que um pai de aluno havia discordado dos conteúdos de suas aulas, expressou uma posição bastante comum entre os docentes quando se sentem ameaçados em sua autonomia e competência:

Só me faltava essa. Quem manda na classe sou eu! Eu sei como se faz. O pai nem sabe... Não sabe nada. Não acompanha. Não sabe nem se o filho vem pra escola. Ele deve ser formado em geografia pra dar esse tipo de palpíte, né? (Professora FII).

Como se pode notar, os professores resistiam a qualquer tipo de intervenção que representasse um risco para o controle sobre o conteúdo do trabalho, pouco importando se a ameaça partia da burocracia estatal ou da comunidade de pais de alunos. Contudo, também é possível perceber, como indicado acima, que os expedientes utilizados para lidar com as ameaças ao controle sobre o conteúdo do trabalho variavam de acordo com o interlocutor. Ou seja, se o recurso para lidar com a gestão da escola era a barganha, os recursos mais utilizados para lidar com as imposições da DRE eram a burla, a polêmica e, não raramente, a sabotagem; às famílias eram dispensados o formalismo institucional e a responsabilização pelo fracasso escolar. Obviamente, a burocracia estatal reunia condições formais superiores para forçar os professores a realizarem determinadas tarefas, o que não era o caso das famílias dos alunos.

Para inibir a interferência parental no conteúdo do trabalho pedagógico, os professores recorriam, basicamente, a dois expedientes: a responsabilização antecipada das famílias pelos problemas escolares das crianças e o estabelecimento de relações burocrático-formais pautadas nas regras e procedimentos institucionais da escola. A responsabilização ocorria durante as reuniões bimestrais de pais e mestres ou em convocações episódicas, geralmente relacionadas a problemas disciplinares e comportamentais dos alunos, que atrapalhavam o bom andamento do trabalho. As relações burocrático-formais entre professores e famílias eram caracterizadas pelo reforço dos papéis sociais de pai e de professor, pela impessoalidade dos contatos, pela predeterminação dos horários de atendimento, pelo estabelecimento de limites de tempo das conversas e pelo registro documental do encontro que, eventualmente, poderia gerar sanções regimentais aos alunos e suas famílias.

De modo geral, não havia disposição dos professores em construir relações amistosas e informais com os pais de alunos, mesmo porque a própria estrutura e a organização do trabalho escolar não permitiam esse tipo de iniciativa. Mas a estrutura e a organização do trabalho não eram obstáculos intransponíveis, uma vez que a institucionalidade escolar, em boa medida, carregava as marcas das decisões tomadas a partir do chão da escola, da barganha entre os professores e a equipe gestora. Assim, o reforço do formalismo como recurso à rigidez institucional dependia das conveniências dos professores e da equipe gestora, ligadas a circunstâncias específicas que, ao fim e ao cabo, davam forma à estrutura total de funcionamento da escola (CÂNDIDO, 1983).

É importante levar em consideração que a resistência docente à participação popular na escola está relacionada também ao preconceito estrutural que conforma as relações sociais no Brasil (PATTO, 1996), assim como à falta de confiança dos professores no potencial de ajuda dos pais (EPSTEIN, 2011). No entanto, para além da responsabilização, do recurso ao

formalismo, do preconceito e da falta de confiança, a resistência docente à intervenção parental no trabalho pedagógico tinha a ver, em boa medida, com a insegurança dos professores, cientes de que as promessas propaladas pela instituição escolar não poderiam ser cumpridas devido à omissão do Estado e à degradação das condições de trabalho.

Mas a resistência dos professores a intervenções e mudanças no processo e no conteúdo do trabalho não se confundia com a falta de profissionalismo ou com a resistência tacanha a qualquer tipo de inovação técnica ou tecnológica, como se fosse uma característica atávica do ofício docente. Pelo contrário, a despeito da desqualificação promovida pelo neotecnicismo educacional (FREITAS, 2018), os professores viam com bons olhos as novas tecnologias e aspiravam por cursos de capacitação e novos materiais didáticos que pudessem ser úteis à realização do trabalho pedagógico.

Porém, a adesão a qualquer programa ou recurso tecnológico inovador dependia, em última instância, da avaliação criteriosa dos professores sobre os impactos dessas inovações no processo de trabalho pedagógico, isto é, em que medida esses programas ou recursos colocariam em risco o controle sobre o conteúdo, o ritmo e o local de trabalho. Na essência, como todo trabalhador, o professor almeja uma situação ideal em que não haja contradição entre o trabalho e o processo de produção, em que

a satisfação do ofício, originada do domínio consciente e proposital do processo de trabalho, [seja] combinada com os prodígios da ciência e poder criativo da engenharia, época em que todos estarão em condições de beneficiar-se de algum modo desta combinação (BRAVERMAN, 1987, p. 18).

Não sendo essa a realidade concreta em que se realiza o trabalho docente na sociedade contemporânea, a atitude de preservação do conteúdo do trabalho, por parte dos professores, torna-se uma necessidade da prática cotidiana, orientada pelo histórico de lutas do magistério, cuja experiência concreta aponta no sentido da desqualificação e destruição do caráter artesanal e autônomo do ofício e não de sua valorização. Nas palavras de Freitas (2018, p. 108-109), os professores parecem intuir que:

Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho.

O *controle sobre a intensidade e o volume de trabalho* também era uma preocupação de primeira ordem entre os professores. Os professores se empenhavam em controlar eles próprios o ritmo e o volume das atividades, evitando, sempre que possível, sobrecarga de

trabalho, avaliando, inclusive, o grau de responsabilidade envolvido nas tarefas. Assim, calcular o número de feriados do ano logo na primeira semana de aula, sugerir datas de atividades e reuniões que atendessem às conveniências do corpo docente, desmobilizar a frequência discente nas últimas semanas do ano letivo, pedir para sair mais cedo de reuniões, criar obstáculos ou promover polêmicas para inviabilizar a aplicação de alguma medida indesejada, limitar o acesso de agentes externos ao ambiente escolar etc., eram atitudes comuns dos professores. Além disso, compartilhar esses procedimentos com os colegas parecia ser uma forma de envolver o grupo e reforçar o uso coletivo das táticas que evitariam sobrecarga e que, afinal, compensavam a falta de infraestrutura da escola e, ao mesmo tempo, protegiam o professor.

É importante notar, como identificou Ferreirinho (2009, p. 76), a íntima relação entre a coesão e a estabilidade do grupo de trabalho e a tática de controlar a intensidade e o volume das tarefas:

Com relação à organização da carreira, [os professores] reclamavam da sobrecarga de trabalho, por terem dois cargos, e de facilidades em estudo e saúde que poderiam ser assumidas pelo poder público como bolsa para pós-graduação e convênio médico. Apenas 3% das respostas [...] diziam respeito à necessidade de mudança ou queixas ao grupo de trabalho, o que só fortalece os dados anteriores de que a grande maioria das professoras titulares está plenamente adaptada à equipe da escola em que trabalham.

As formas que essas táticas assumiam no cotidiano escolar variavam e nem sempre possuíam a coesão necessária para surtir o efeito desejado. Contudo, ainda que, muitas vezes, parecessem ser atitudes individuais, imediatistas e espontâneas, transpareciam também algum grau de ação coletiva, coordenada e intencional do corpo docente. Durante as observações de campo, alguns comportamentos reforçavam essa impressão como, por exemplo, a irredutibilidade coletiva do professorado em aceitar alunos de outras turmas em suas classes, por conta da falta inesperada de algum professor, cuja insuficiência de professores-módulo não permitia a substituição. “Dividir sala”, como se costuma dizer, era, do ponto de vista dos professores, um procedimento inaceitável, apesar de, muitas vezes, ser um recurso utilizado pela direção escolar que impunha a divisão aos docentes como forma de garantir o direito de acesso da criança à educação.

Na opinião dos professores, o direito constitucional de acesso à educação deveria ser garantido, fundamentalmente, pelo Estado, e não ser transferido exclusivamente para o nível administrativo da escola que, por sua vez, devido à falta de pessoal, sobrecarregava o professor que comparecia ao trabalho. Nessas circunstâncias, muitas vezes, o direito da criança era apenas formalmente garantido, pois os professores expressavam sua insatisfação deixando claro que

os alunos de outras turmas não eram bem-vindos, prejudicando, assim, o clima de afeição necessário à construção de vínculos. A negação explícita do direito ocorria quando os alunos, no caso do ensino fundamental II, ficavam em “aula vaga”, no pátio da escola. Aliás, como mencionado anteriormente, a superlotação de sala, que aumenta o ritmo e o volume de trabalho, é, de fato, uma das principais reclamações do professorado (FERREIRINHO, 2009).

Segundo a avaliação desta professora do ensino fundamental I, dividir sala gerava superlotação e comprometia a qualidade do ensino, o que constituía uma prova concreta de que o Estado e a sociedade não valorizavam a educação e, conseqüentemente, o professor:

Nós não gostamos de dividir sala porque compromete nosso planejamento e a qualidade da aula da nossa turma. Você prepara aula, aí vem alguém e entope sua sala de criança. Não dá! Por que a prefeitura não faz a parte dela e deixa o quadro de módulos completo? A gente é quem tem que pagar? Isso é um desrespeito profissional com o professor.

Perguntada se, do mesmo modo, as aulas vagas ou a dispensa de turmas não seriam um desrespeito com os alunos e suas famílias, já que os pais também eram trabalhadores, a professora argumentou:

Desrespeito é... Mas, e a criança que está na minha sala, sob minha responsabilidade, ela também não merece respeito? Quando a gente não consegue dar uma aula de [boa] qualidade, é minha turma que está sendo prejudicada. [...] Para os pais, parece que basta a criança ficar na escola, né? A escola virou depósito de criança. Mas não pode ser assim (Professora FI).

A falta de infraestrutura incentivava os professores a compensarem as deficiências de funcionamento da escola por meio do estabelecimento de limites informais à capacidade de prestação dos serviços. A forma de resistir à superlotação de salas, por exemplo, passava pela desmobilização da frequência discente, impedindo a entrada de alunos em atraso, suspendendo alunos indisciplinados, fechando notas bimestrais com antecedência etc. O relato deste professor do ensino fundamental II descreve perfeitamente o tipo de tática utilizada pelo corpo docente para diminuir a intensidade e o volume de trabalho em momentos específicos, como no final do ano letivo:

No ensino fundamental II, principalmente os mais velhos, você deu a nota eles já não vêm mais. Só os de fundamental I vêm, porque as mães obrigam a vir, para eles não ficarem em casa enchendo o saco, sabe? Se bem que depende do bairro... Nesse bairro [referindo ao perfil popular do território], eles vêm porque não têm o que fazer. No bairro mais elitizado eles não vêm porque têm outras opções (Professor FII).

O “corpo mole” e mesmo a sabotagem não eram descartados como táticas válidas para garantir o controle sobre a intensidade e o volume de trabalho. Questionada se os professores

com esse tipo de comportamento, que poderia ser considerado uma forma de ludismo, queriam apenas poupar trabalho ou se havia alguma outra intenção envolvida, a diretora da escola respondeu:

Olha só, eu acho que elas querem poupar trabalho, sim. As condições são ruins, a sala tá cheia. Eu sei. Mas não é assim que se resolve. Mas eu acho também que elas querem ser valorizadas, sabe? Querem valorização técnica e profissional. Professor é assim, não sabe se organizar. Eu trabalhei numa creche que as professoras, quando não queriam cumprir alguma tarefa, elas até queimavam o chuveiro, de propósito, só pra não ter que dar banho nas crianças (Diretora).

Outro exemplo bastante eloquente da tentativa de controlar a intensidade e o volume de trabalho estava relacionado ao comportamento docente durante os processos de atribuição de turmas na escola. Professores melhor classificados – por tempo de carreira e por titulação – tinham a prerrogativa de escolher as turmas em que pretendiam trabalhar no ano seguinte antes dos professores mais novos. Assim, era bastante evidente que os professores titulares buscavam evitar alguns segmentos específicos, considerados mais trabalhosos, como os sextos anos do ensino fundamental II. A escolha pelos alunos mais velhos parecia estar relacionada à autonomia e à maior capacidade de compreensão dos conteúdos técnicos da disciplina. No caso do ensino fundamental I, apesar de não ser possível estabelecer uma generalização desse comportamento, os professores pareciam evitar os primeiros anos e os quintos anos, considerados os mais trabalhosos⁴⁸.

Perguntado sobre o porquê preferia trabalhar com os alunos mais velhos, este professor explicou:

Ah, é porque eles [alunos menores] são mais chatinhos, dependem muito da gente. Os mais velhos são mais ‘safos’, sabem se virar sozinhos, têm mais autonomia (Professor FII).

Como é possível notar, os alunos representam um componente especial no processo de controle sobre o ritmo do trabalho docente. Com efeito, o ritmo do trabalho em sala de aula é ditado tanto pelo professor quanto pelos alunos. Permanecer duas aulas inteiras com uma turma

⁴⁸ Ao descrever a resistência das professoras em assumirem as 1ª séries, consideradas mais trabalhosas, Patto (1996, p. 195) ressalta o desencontro entre os técnicos da escola e o corpo docente: “Se para as professoras trata-se, acima de tudo, de se poupar em termos de tempo, esforço e dinheiro, para a assistente pedagógica a resistência à primeira série tem como principal causa o despreparo pedagógico do professor [...] Configura-se, portanto, um desencontro de explicações para um mesmo fato que pode não só dificultar o diálogo entre técnicos e professores como também colocar em risco qualquer medida que vise à solução desse problema sem que se leve em conta sua complexidade”. Uma dessas complexidades encontra-se, como se pretende demonstrar, na interdependência entre o trabalho dos técnicos e dos professores, assim como a vinculação entre a atitude individual de poupar esforço e o compromisso coletivo de se manter a média de esforço e empenho a fim de evitar a perda de controle sobre o processo de trabalho na escola.

sem o mínimo de planejamento não passa despercebido aos alunos. Para manter a classe quieta, comportada e produzindo é preciso ocupar permanentemente os alunos, isto é, os alunos precisam estar constantemente ocupados para evitar problemas ao professor. Sendo assim, o maior “fiscal” do trabalho do professor é o próprio aluno. Aliás, como demonstraram Pereira (1976) e Paro (2018b), mais do que consumidores ou objeto de trabalho, os alunos são, essencialmente, coprodutores do processo pedagógico. Daí que, muitas vezes, para diminuir o ritmo do trabalho, alguns professores recorram às normas institucionais da escola para excluir determinados alunos que, eventualmente, venham a aumentar a intensidade e o volume de trabalho por meio da indisciplina.

Os professores eram bastante críticos quanto às demandas burocráticas, considerando-as excessivas e desnecessárias. No entanto, devido à possibilidade de serem punidos por atrasos na entrega de documentação, preferiam gastar o pouco tempo livre preenchendo o diário digital – Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) – e os relatórios pedagógicos do que investir em atividades de estudo ou práticas com os alunos. Sob esse aspecto, ainda que também não seja possível a generalização, na escola pesquisada, os professores do ensino fundamental II eram mais resistentes ao preenchimento da documentação do que os professores do ensino fundamental I.

Era interessante notar que o empenho em controlar a intensidade e o volume de trabalho não se confundia com a “lei do mínimo esforço”, pois estava sempre presente nas atitudes dos professores a preocupação com a qualidade do trabalho e a preservação do *status* profissional. Ou seja, ao mesmo tempo em que se buscava evitar o sobretrabalho prezava-se pela qualidade na execução das tarefas, com vistas à respeitabilidade e valorização do ofício. Assim, tanto as iniciativas que aumentassem a intensidade e o volume do trabalho quanto a omissão que pusesse em risco a qualidade do ensino eram condenadas pelo grupo de professores. Afinal, como bem lembram Tardif e Lessard (2020, p. 50), “a docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status*”. E o *status*, ainda segundo Tardif e Lessard (2020, p. 50),

remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores.

Mas, evitar a sobrecarga de trabalho e, ao mesmo tempo, manter a qualidade dos serviços estava relacionada também à realização profissional do professor, isto é, à satisfação com os resultados do trabalho. Situações simples e singelas do cotidiano escolar como a alegria das professoras ao receberem uma impressora colorida – o que permitiria melhorar a qualidade

das atividades impressas aos alunos, aumentando a possibilidade de sucesso no trabalho – aumentava a satisfação profissional o sentimento de dignidade do trabalho. Tirar dinheiro do próprio bolso para melhorar as condições do ensino, comprando algum material necessário ao trabalho pedagógico, era outro exemplo cotidiano de busca pela satisfação e, ao mesmo tempo, valorização da profissão.

Quanto ao *local de trabalho*, o comportamento dos professores, durante as observações, reforçou a impressão de que a sala de aula e a escola representavam, de fato, espaços a serem preservados. Esses espaços eram valorizados, ao que parece, pelo seu potencial defensivo, tanto para a proteção do *status* da profissão quanto para se evitar a perda do controle sobre o processo de trabalho. A tentativa de controlar ou influenciar o funcionamento do local de trabalho, o que envolvia tanto a sala de aula como a escola de um modo geral, parecia representar para esses professores a possibilidade de aumentar a probabilidade de manutenção do ritmo, do volume e do conteúdo das atividades, mantendo-as em patamares aceitáveis de modo a não modificar a rotina escolar. Manter a rotina, aliás, era algo muito valorizados pelos professores. Daí a resistência a toda e qualquer medida que modificasse o planejamento inicial das aulas e alterasse a rotina de trabalho. Vale lembrar que, a precariedade crônica das escolas e os ataques à carreira do magistério, como foi o Sampaprev, costumam gerar ansiedade e expectativas negativas em torno das mudanças, afinal, o que é ruim sempre pode piorar.

Contudo, é importante mencionar que a resistência dos professores às intervenções e mudanças no espaço escolar não era dirigida exclusivamente às famílias e comunidades, mas sim a qualquer agente que pudesse pôr em risco o controle sobre o processo de trabalho, inclusive os agentes da burocracia estatal. No mesmo sentido, não existia resistência *a priori* dos professores a processos de inovação, o que havia era uma avaliação criteriosa e tendencialmente coletiva sobre os impactos que uma mudança na rotina poderia causar no controle docente sobre o processo de trabalho.

Ademais, há certa tendência em qualificar essa necessidade de controle sobre o espaço de trabalho, demonstrada pelos professores, como sendo uma postura estamental, arcaica, do magistério, ligada à suposta natureza patrimonialista do Estado e da escola pública brasileira. Para Mendonça (2001, p. 100), por exemplo, se “no Estado brasileiro em geral a presença dos valores patrimoniais é marcante, no campo educacional, em particular, essa presença se dá também pela característica acentuadamente doméstica das relações sociais que se travam no ambiente escolar.” Na concepção de Mendonça (2001, p. 100), o Estado patrimonialista “constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação, na qual se funda a democracia.” Sendo assim, a cultura privatista, apegada a

valores tradicionais, estaria no cerne do atraso institucional que caracteriza as agências estatais brasileiras e que torna a escola pública uma extensão da casa dos que nela trabalham e impede a participação popular em sua gestão. Para Mendonça (2001, p. 87), a “escola pública ainda é vista pelos usuários como como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono de seu cargo, dos alunos e de suas classes.”

Contraopondo-se a essa concepção, Souza (2018) argumenta que a ideia de patrimonialismo seria, na verdade, uma operação ideológica que atende a interesses políticos ligados ao ideal de modernidade que, por sua vez, beneficiaria a hegemonia econômica e cultural de países centrais do capitalismo. A ideia é desqualificar países como o Brasil, vistos como atrasados, pré-modernos, nos quais prevaleceriam relações privatistas “no âmbito das relações interpessoais e na prática institucional do Estado” (SOUZA, 2018, p. 83). Ainda segundo o autor, a oposição simplista entre moderno e tradicional seria percebida pelas pessoas como a realização concreta da modernidade em países como os Estados Unidos ao mesmo tempo que justificaria o atraso institucional de países como o Brasil.

Por outro lado, essa operação ideológica seria fundamental também para a imposição dos “pressupostos mais importantes [que] são a ‘idealização do mercado’ e a ‘demonização do Estado’” (SOUZA, 2018, p. 95). Souza (2018) entende que a tese patrimonialista impede que se perceba a ambiguidade dessas instituições, vistas como boas ou ruins, independente da ação humana. Anula-se, assim, a realidade do conflito social concreto que gera essas instâncias:

Ao invés de percebê-los como instituições ambivalentes cujo raio de ação será definido por lutas sociais concretas, essa tese sequer deixa que o elemento do conflito social surja na argumentação. Como isso é conseguido? Ora, basta supor que toda a contradição e todo conflito social se encerram na própria definição de Estado e mercado, de tal modo que um deles seja o ‘bem em si’ e o outro, ‘o mal a ser combatido’. Assim, os ‘termos do conflito’, classes e grupos em luta por recursos escassos, sequer são tematizados ou, melhor ainda, para uma ideologia elitista, sequer são ‘percebidos’ como conflito (SOUZA, 2018, p. 96-97).

É nesta segunda perspectiva, da luta pelo controle do espaço de trabalho, que os resultados das observações de campo parecem apontar. Ou seja, o controle sobre o local de trabalho, para além do sentimento patrimonialista, de posse sobre a escola, representava, na verdade, um dos elementos estratégicos utilizados para alcançar seus verdadeiros objetivos, isto é, a manipulação do espaço no sentido de aumentar a probabilidade de controle sobre o processo de trabalho. Tal objetivo, por sua vez, passava pela defesa corporativa da instituição de ensino, espaço de legitimação da profissão, e pela tentativa de influenciar as decisões sobre os sentidos do trabalho pedagógico.

CONCLUSÃO

Ao analisar os determinantes políticos e sociais da resistência docente à participação popular na escola pública é possível constatar, inicialmente, que os professores, ao resistirem ao controle burocrático sobre o trabalho pedagógico, contribuem com a impermeabilidade política da escola, distanciando-a de suas comunidades. Essa contribuição, contudo, não é resultado da vontade autônoma do professor. Além disso, a resistência, reflexo de uma postura de autodefesa corporativa, não é direcionada especificamente às famílias e comunidades, e sim contra qualquer agente – externo ou interno – ao processo pedagógico que coloque em risco o controle docente sobre o processo de trabalho. O controle sobre o processo de trabalho, portanto, é uma categoria central para a compreensão do distanciamento entre os professores e as comunidades.

Em contextos menos controlados pelo Estado as relações entre os professores e as comunidades eram menos distantes. Por exemplo, na vigência das escolas de primeiras letras, a reciprocidade entre professores e comunidades era maior e sofria pouca influência do Estado; este era responsável, exclusivamente, pelo pagamento dos salários docentes e recebimento de relatórios de frequência e rendimento acadêmico dos alunos. A industrialização e a urbanização do país aumentaram as pressões populares sobre o Estado por acesso a serviços públicos como educação, tornando o sistema social mais complexo. Sem planejamento, com recursos insuficientes diante do crescimento desordenado da demanda e com outras prioridades em vista, o Estado brasileiro intensificou o controle sobre o processo de expansão e manutenção do ensino por meio da dominação burocrática.

Entre as “inovações técnicas” implementadas pelo Estado para aumentar o controle sobre o campo educacional encontravam-se a implantação das Escolas-Modelo, para controlar a formação profissional do magistério, e a criação dos grupos escolares, que reunia em um único local várias escolas isoladas conforme critérios de abrangência territorial, visando ao controle do trabalho dos professores. As escolas isoladas, substituídas pelos grupos escolares, serviram de base para a organização do ensino em classes homogêneas e para o sistema de seriação. Mas a institucionalização da escola consolidou também um espaço social próprio para o exercício da profissão docente em torno do qual se organizaram outros interesses, tanto dos técnicos da burocracia estatal nascente quanto do próprio magistério. A reunião de vários professores em um mesmo local, por sua vez, precipitou o rompimento com o individualismo docente e fez emergir a consciência profissional do magistério, fundada numa nova identidade coletiva.

Influenciados pela cultura organizacional do movimento operário, mas sem abandonar a tradição associativista, a reação organizada dos professores à burocratização do ensino acabou assumindo um caráter ambíguo, por vezes contraditório, de *resistência* a qualquer intervenção que pusesse em risco sua autonomia, por meio do isolamento, e de *conivência* com a burocracia estatal, tirando proveito do processo de imposição da forma escolar sobre outras instâncias de socialização da infância e da juventude, em especial a família. Mais recentemente, a onda neoliberal que busca transformar cidadãos em consumidores, e o direito à educação em simples acesso individualizado ao mercado educacional, convertendo as famílias em fiscais do trabalho docente, tem distanciado ainda mais os professores das comunidades e alimentado a propaganda em favor da privatização do ensino.

Desde o início, portanto, a escola tem se organizado em torno do controle heterônomo sobre o processo de trabalho de professores e alunos. O parâmetro utilizado é o da produtividade da empresa industrial capitalista. Nesse modelo, o objetivo dos donos dos meios de produção, o lucro, é alcançado às custas da expropriação dos saberes do trabalhador e da degradação do trabalho. Ao trabalhador produtivo, interessado apenas no salário que pode auferir com a venda de sua força de trabalho ao patrão, não é necessário nenhum tipo de envolvimento, interesse ou compromisso com o produto do seu trabalho que, afinal de contas, não lhe pertence, mas sim ao dono do capital investido na produção. Obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver, o trabalhador realiza, de fato, um trabalho forçado (PARO, 2018b; 2022).

Se o modelo gerencial de administração consegue alcançar seus objetivos no processo de trabalho forçado do setor produtivo, no processo de trabalho genuinamente pedagógico a situação se mostra radicalmente distinta. A natureza específica tanto do objeto quanto do produto do trabalho do professor faz com que a insistência no controle heterônomo sobre o processo de trabalho pedagógico comprometa a produtividade geral da escola. Na produção material, o objeto de trabalho sobre o qual o operário exerce sua atividade é, de fato, um mero objeto, cuja resistência se dá de forma passiva; ao final do processo de trabalho, o objeto assume a forma determinada pelo trabalhador. No processo pedagógico, além do saber historicamente produzido, o objeto de trabalho por excelência é o educando, sobre o qual o professor exerce sua atividade educativa criando as condições necessárias para que a cultura produzida pelo gênero humano seja apropriada pelo aluno. Aqui, a resistência que o objeto do trabalho educativo oferece é, essencialmente, ativa, numa autêntica relação política, de confronto entre subjetividades, necessariamente democrática, por se tratar de um outro ser humano, com vontade própria, sujeito do processo de produção pedagógica, capaz, inclusive, de se recusar a aprender.

Assim, para além de um simples objeto de trabalho, o educando é também sujeito do processo educativo, o que lhe confere a característica adicional de coprodutor, junto com o professor, do produto de trabalho da educação, que é o próprio aluno educado. Diferente, portanto, da concepção fetichizada que vê o aluno como simples consumidor e a aula como produto do trabalho pedagógico, a natureza complexa da relação pedagógica permite compreender que o educando é, ao mesmo tempo, consumidor, objeto de trabalho e coprodutor (sujeito), junto com o professor, do produto do trabalho pedagógico, este, por sua vez, identificado com a transformação da personalidade viva do próprio educando (PARO, 1997).

No processo de produção material, em que a subordinação formal do trabalho possibilitou, historicamente, sua subordinação real ao capital, é possível anular a subjetividade do trabalhador e, mesmo assim, obter alguma produtividade. Na produção pedagógica essa subordinação só é possível, como avalia Paro (1997, p. 34), mediante a “descaracterização do próprio processo pedagógico enquanto relação social”. O processo de trabalho pedagógico exige que os trabalhadores (professores e alunos) se envolvam de forma intencional na atividade, caso contrário, não há aprendizado. Com efeito, uma relação desse tipo só pode ocorrer mediante convencimentos construídos a partir de procedimentos essencialmente político-democráticos. É nesse sentido que a atividade docente não pode ser pautada pelo modelo de trabalho forçado aplicado na produção material capitalista, em que o trabalho pode ser eficiente, ainda que seja forçado (PARO, 2018; 2022).

Isto é, na produção pedagógica, a condição de sujeito do professor e de seu objeto de trabalho, o educando, demanda a ação política, uma relação social na qual “o professor precisa exercer seu *poder* (levar o outro a agir de acordo com sua vontade), se quiser fazer com que o educando queira aprender, condição *sine qua non* para que o aprendizado se realize” (PARO, 2022, p. 160, grifo no original). Assim, o principal elemento técnico-pedagógico do trabalho docente é, justamente, seu componente político, ou seja, a capacidade do professor em convencer o educando a querer se educar. A necessidade do convencimento e a condição de sujeito dos autores envolvidos na produção pedagógica trazem à tona a natureza democrática dessa relação de poder. A democracia como fundamento da administração pedagógica, do Ministério da Educação à sala de aula, implica a preservação da condição de sujeito do educando e do professor, enquanto trabalhadores que necessitam determinar objetivos e ações do processo pedagógico de acordo com sua vontade (PARO, 2022).

Diante dessas especificidades, o trabalho do professor não se reduz à simples venda de força de trabalho ao Estado. No contexto de relações político-democráticas entre seres humano-históricos, e considerando a natureza especial de seu objeto de trabalho, o professor, para

realizar o produto do trabalho pedagógico, precisa, em grande medida, estar motivado intrinsecamente, diferente, portanto, do que ocorre com o trabalho forçado da produção capitalista. Finalmente, enquanto atividade cujo produto possui utilidade imediata e relevância tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, há necessidade de que o trabalho educacional, enquanto direito de cidadania, seja fornecido exclusivamente pelo Estado e não esteja submetido a interesses privados de qualquer espécie (PARO, 2018b).

De acordo com os dados empíricos desta pesquisa, é possível afirmar que, indiferentes à complexidade de seu objeto de trabalho, os professores priorizavam o *controle sobre o processo de trabalho* – conteúdo, ritmo/volume e local de trabalho – como forma de aumentar a probabilidade de que seus objetivos imediatos – a *qualidade de vida* dentro e fora da escola, a manutenção da *autonomia* e da *artesanía* das tarefas e a tentativa desesperada de preservar o *status* da profissão, etc. – fossem alcançados. A tentativa de controlar o processo de trabalho ocorria por meio da ação coletiva e coordenada, regulada entre os pares, buscando a economia de esforço na realização das tarefas e a compensação das deficiências estruturais da organização escolar. Essa economia de esforço, no entanto, era limitada pela estrutura das obrigações institucionais da escola e pela própria artesanía do trabalho pedagógico, ou seja, a busca de satisfação na realização das tarefas e a manutenção do *status* da profissão.⁴⁹ Com efeito, as pesquisas, de modo geral, deram pouca importância à coletividade e à capacidade de coordenação das ações entre os professores; algumas análises, inclusive, deram ênfase ao suposto individualismo docente. A despeito dessas posições, a análise empírica demonstrou uma grande capacidade de organização para ações coletivas, ainda que a natureza corporativa do magistério, de fato, não tenha sido superada.

A tática do *isolamento*, por sua vez, se protegia o professor da opinião pública, contribuía também para a preservação da instituição escolar, receptáculo da profissão docente. Ou seja, a estrutura institucional que combatiam era utilizada contra a comunidade de acordo com as conveniências dos professores. Recorrer à estrutura institucional, ademais, implicava em *barganhar* com a equipe gestora, representantes do Estado na escola. Contudo, ainda que houvesse conivência dos professores com a estrutura da escola, conforme pensada pelo Estado, os interesses imediatos que orientavam suas ações e a resistência genérica a qualquer tipo de intervenção no trabalho indicavam que, de fato, não existia plena coincidência entre os interesses do magistério e do Estado. Essa tese ganha força quando se verifica a mudança de

⁴⁹ É importante destacar que esse componente de satisfação, realização e compromisso com o processo de trabalho está sempre presente na atividade do trabalhador, mesmo nas atividades mais controladas.

postura dos professores em espaços e momentos menos institucionalizados como festas e atividades recreativas, fora da sala de aula.

De modo geral, os dados da pesquisa empírica indicaram que a intensificação do controle burocrático sobre o trabalho pedagógico tende a afastar os professores das comunidades, contribuindo com a impermeabilidade institucional da escola e com a queda de sua produtividade. Isso se deve à incompatibilidade do trabalho docente com a lógica do trabalho forçado, típico do modelo de trabalho produtivo adotado pela indústria e símbolo da modernidade urbana que vem orientando a organização e os objetivos do ensino desde sua institucionalização. Essa incompatibilidade diz respeito à natureza relacional do trabalho pedagógico, fundamentado no convencimento e não no autoritarismo, produtor de valores de uso, cujo produto é relevante do ponto de vista individual e social, contrário, portanto, aos interesses privados, o que coloca a administração escolar diante da necessidade da participação democrática como fundamento técnico para a realização de seus objetivos pedagógicos.

Sem deixar de considerar outros aspectos estruturais que contribuem para o afastamento entre os professores e a população usuária da escola pública, o fato é que a natureza genérica da resistência docente a intervenções no processo de trabalho pedagógico, ou seja, não direcionada especificamente à comunidade, indica que o atendimento às necessidades imediatas do trabalho docente e a consideração da natureza específica do trabalho pedagógico podem representar um passo decisivo rumo à reaproximação entre professores e comunidades. Ademais, o fato de não perceberem os interesses comuns que compartilham com as famílias de seus alunos não permite afirmar que os professores sejam responsáveis pela impermeabilidade da escola, uma vez que, como demonstrou a pesquisa empírica, a busca por interesses imediatos era o que orientava as ações desses trabalhadores, assim como ocorre com outras categorias profissionais. É importante, portanto, medidas que criem condições para que esses trabalhadores percebam a natureza estratégica que os une aos interesses históricos das comunidades sobre as escolas, o que permitiria a busca por uma realidade escolar que atendesse às necessidades e aspirações de todos os envolvidos no processo de trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

57% das prefeituras não têm carreira para o professor. *Gazeta do Povo*, Paraná, 9 set. 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/57-das-prefeituras-nao-tem-carreira-para-professor-bfl3kmpw0wtyobpixmap4np6nv2/>. Acesso em 22 jan. 2022.

ABBOTT, Andrew. *The system of professions: an essay on the Division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ADDI-RACCAH, Audrey; GRINSHTAIN, Yael. Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, England, 7 jun. 2021, p. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>. Acesso em: 22 set. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustes neo-reformistas. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 17-40.

ALEIXO, José Carlos Brandi; KRAMER, Paulo. Os analfabetos e o voto: da conquista da alistabilidade ao desafio da elegibilidade. *Senatus*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 68-79, out. 2010.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. Vol. 2., p. 270-297.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michael Whitman. Curricular form and the logical of technical control: building the possessive individual. In: BARTON, Len; MEIGHAN, Roland; WALKER, Stephen A. (orgs.). *Schooling, ideology and the curriculum*. Londres: The Falmer Press, 1980. p. 11-28.

APPLE, Michael Whitman. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael Whitman. Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, v 8, n. 2, p. 181-202, 1998.

APPLE, Michael Whitman. *Política cultural e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael Whitman. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, Juliana Vieira. *Controle do processo de trabalho e construção do consentimento: percepção operária na indústria de eletrodomésticos de linha branca*. 2010. 338f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Neoliberalismo e Educação. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1997.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano II, n. 5, p. 5-23, jan., 1980.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 1985. 218f. Tese. (Titular em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 6 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. (FINEDUCA). *Por que a União deve complementar o CAQi no PNE?* São Paulo, 2013, p. 1-8. Disponível em: http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nota1_13.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

ATTANUCCI, Jane S. Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, v. 33, n. 1, p. 57-69, 2004.

AVANCINE, Sérgio Luís. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. 1990. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – História, Política e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

AVANCINE, Sérgio Luís. Conselho de escola em São Paulo: etnografia e participação de pais de alunos. *Série Ideias*, São Paulo, FDE, 1992. n. 12, p. 67-74.

BARDUNI FILHO, Jairo; LOPES, Laura Rocha. Relação família e escola: uma breve análise histórica e sociológica. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru/PE, ano 2, v. 2, n. 5, p. 61-78, jan./abr. 2019.

BARROS, Maria Isabel Sebenello. Treinamento de mães-monitoras. In: D'ANTOLA, Arlette (coord.). *A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão*. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 17-28.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitalista en France*. Paris: Maspero, 1971.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira *et al.* *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. Tomo 3, Vol. 11., p. 381-416.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et controle social*. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

BEZERRA, Zedek Fiel *et al.* Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*, Curitiba (UFPR), n. 37, p. 279-291, mai./ago., 2010.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar., 1999.

BÍBLIA ANOTADA. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1991.

BOITO JR., Armando. Neoliberalismo e corporativismo de Estado no Brasil. In: ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro (org.). *Do corporativismo ao neoliberalismo: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 59-87.

BOITO JR., Armando. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. *Crítica Marxista*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. n. 3, p. 1-18.

BOLSONARO quer que escolas particulares ligadas a igrejas recebam verbas do fundo público da educação básica. *O Sul*, Porto Alegre, 9 out. 2020. Disponível em: <https://www.osul.com.br/bolsonaro-quer-que-escolas-particulares-ligadas-a-igrejas-recebam-verba-do-fundo-publico-de-educacao-basica/>. Acesso em 20 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. 4. reimpressão. Porto Alegre/RS: Zouk, 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. *Código Penal*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Edição Extra, ano CLI, nº 120-A, Brasília/DF, 26 jun., 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Indicador de regularidade do docente da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 1-6, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docent_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2021.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BURAWOY, Michael. *Manufacturing consent: changes in the labor process under monopoly capitalism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

BURAWOY, Michael. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CALENDÁRIO de atividades 2018 da Secretaria Municipal de Educação SP. *Centro do Professorado Paulista: o portal do professor*, São Paulo, 11 jan. 2018. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/11945-calendario-de-atividades-da-sme-2018>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para o Conselho de Escola. In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2., Braga, *Actas...* Braga: Editora da Universidade do Minho, p. 1-12, 2001.

CAMPOS, Alexandra Resende. *Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. 2011. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CAMPOS, Alexandra Resende. Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 309-332, jan. 2012.

CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. 1982. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982. (2v.)

CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 56-64, nov., 1991.

CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Loyola, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 11. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1983. p. 107-128.

CARDOSO, Adalberto Moreira. A filiação sindical no Brasil. *Dados* [online], v. 44, n. 1, p. 15-52, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582001000100003>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CARDOSO, Adalberto Moreira. *A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da família na política social. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 4 ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002, p. 15-22.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./fev./mar./abr., 2003.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. 13. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, 2011.

CHRISPEELS, Janet Hageman. Effective schools and home-school-community partnership roles: a framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 7, n. 3, p. 7-33, 1996.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, abr./jun., 2008.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito M.; SILVA, Romeu Adriano. A administração escolar no período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

CONTI, Celso; SILVA, Flávio Caetano da. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, Maria Cecília (org.). *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

CUNHA, Marcus Vinícius da. E escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 186, p. 318-345, mai./ago., 1996.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: TEIXEIRA, Elaine Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

D'ANTOLA, Arlette. Novas alternativas para o atendimento do pré-escolar. In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). *A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão*. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 1-10.

D'ANTOLA, Arlette. A monitoria de mães na Prefeitura Municipal de São Paulo. *In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão.* São Paulo: Pioneira, 1983. p. 11-16.

D'ANTOLA, Arlette. Interpretação dos resultados. *In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão.* São Paulo: Pioneira, 1983. p. 93-102.

D'ANTOLA, Arlette. Preocupações e dúvidas sobre a monitoria de mães. *In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão.* São Paulo: Pioneira, 1983. p. 103-110.

D'ANTOLA, Arlette. Repensando a monitoria de mães na escola. *In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão.* São Paulo: Pioneira, 1983. p. 111-114.

D'ANTOLA, Arlette. Concepção do estudo. *In: D'ANTOLA, Arlette (coord.). A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão.* São Paulo: Pioneira, 1983. p. 115-120.

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélival Leite; RÊSE, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pró-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, mai./ago., 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Don. *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectiva.* Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

DAVIES, Don. Testar a estratégia da reforma educativa: a liga das escolas ao alcance das comunidades. *In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. Os professores e a família: a colaboração possível.* 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

DAVIES, Don. Além da parceria: a necessidade do activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. *In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (Orgs.). Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração.* Porto: Porto Editora, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DIEESE. Movimento grevista em 2004. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 12, out., 2005. Disponível em: https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2004/estpesq12102005_greve2004.html. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. As greves em 2005. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, ano 2, n. 20, mai., 2006. Disponível em: https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2005/estpesq20_greves2005.html. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves no primeiro semestre de 2006. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, ano 3, n. 27, nov., 2006. Disponível em: https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2006/estpesq27_greves2006_1sem.html. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2007. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 41, dez., 2007. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2007/estPesq41Greves2007.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2008. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 45, jun., 2009. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2008/estPesq45balancoGreves2008.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2009 e 2010. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 60, abr., 2012. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2010/estPesq60balGreves20092010.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2010 e 2011. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 63, nov., 2012. Disponível em: https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2011/estPesq63balGreves2010_2011.html. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2012. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 66, mai., 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2012/estPesq66balancogreves2012.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2013. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 79, dez., 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2013/estPesq79balancogreves2013.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2016. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, n. 84, ago., 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2016/estPesq84balancogreves2016.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2017. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 87, set., 2018. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2017/estPesq87balancoGreves2017.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2018. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 89, abr., 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2018/estPesq89balancoGreves2018.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2019. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 93, 26 mai., 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2019/estPesq93balancoGreves2019.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves do primeiro semestre de 2020. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 97, 29 set., 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2020/estPesq97balancoGreves1semestre2020.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves de 2020. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 99, 10 mai., 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2021/estPesq99greves2021.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves do primeiro semestre de 2021. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 100, 09 set., 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2021/estPesq100greves1sem21.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DIEESE. Balanço das greves em 2021. *Estudos e Pesquisas*, São Paulo, nº 102, 4 jul., 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2022/estPesq102Greves2021.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação básica: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DURU-BELLAT, Marie; VAN-ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

EM 2019, mesmo com expansão da ocupação, sindicalização segue em queda no Brasil. *Agência IBGE Notícias*, Rio de Janeiro, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28666-em-2019-mesmo-com-expansao-da-ocupacao-sindicalizacao-segue-em-queda-no-brasil>. Acesso em: 22 set. 2022.

EMPRESA investigada na máfia das creches repassou dinheiro ao prefeito de São Paulo, aponta investigação. *Folha de São Paulo/UOL*, São Paulo, 4 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/10/empresa-investigada-na-mafia-das-creches-repassou-dinheiro-ao-prefeito-de-sao-paulo-aponta-investigacao.shtml>. Acesso em: 22 set. 2022.

ENTRE cortes e retrocessos: a combalida educação básica no governo Bolsonaro. *Carta Capital*, São Paulo, 7 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/entre-cortes-e-retrocessos-a-combalida-educacao-basicano-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

EPSTEIN, Joyce Levy. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. 2 ed. Philadelphia: Westview Press, 2011.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 55-76.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Organização do trabalho escolar e formação dos professores em Minas Gerais – 1900/1934*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1987.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves. *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação pública e invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar*. Uberlândia: Edufu, 2014.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Maria Lúcia. *Análise da política pública de interação escola-comunidade: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo*. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas (Unicamp), 2009.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. *Trajetórias de professores na carreira e percurso na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério*. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação: História, Política e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Edart, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola Básica. Anais da VI Conferência Brasileira de Educação*, v. I, Campinas: Papyrus, 1992, p. 147-157.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “Sem” Partido: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Sindicalismo de resultados e corporativismo*. São Paulo, 10 jun., 2014. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2014/06/10/sindicalismo-de-resultados-e-corporativismo/>. Acesso em: 27 set. 2022.

GENTILI, Pablo. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. Conflitos educacionais na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (Orgs.). *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2004.

GHANEM JR, Elie George Guimarães. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública*. 1992. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

GOHN, Maria da Glória. *Reivindicações populares urbanas: um estudo sobre as associações de moradores de São Paulo*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

GOHN, Maria da Glória. *A força da periferia: a luta das mulheres por creche em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Cadernos Metrôpole*, São Paulo, n. 7, p. 7-31, jan./jun., 2002.

GOMES, Jerusa Vieira. Relações família e escola – continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Ideias*, São Paulo, n. 16, p. 84-92, 1993.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel; notas sobre o Estado e a política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GREVE dos professores atinge 93% das escolas municipais de SP. *G1*. São Paulo, 14 mar 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/greve-dos-professores-atinge-93-das-escolas-municipais-de-sp.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2022.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOOGART, Richard. *As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos*. Lisboa: Editora Presença, 1973.

HORTA, J. S. Educação e participação. *Revista de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 2-17, 1978.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. 1994.164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *PNAD/Contínua: Educação 2019*, p. 1-16. Brasília, 2020.

KRUPPA, Sônia Maria Portela. *O movimento de professores em São Paulo: o sindicalismo no serviço público – o Estado como padrão*. 1994. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set., 2003.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

LEICHTER, Hope Jensen. *The Family as educator*. New York: Teachers College Press, 1974.

LEME, Marilda Aparecida. *Programa Escola da Família: gestão democrática nas escolas públicas paulistas?* 2007, 316f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2007.

LENHARD, Rudolf. *Sociologia educacional*. 7. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 6. ed. 4. reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 255-277.

LEUNG, Frankie. A qualitative study of teacher-parent conflict and conflict management. *Journal of Educational Studies*, Beijing, v. 11, n. 3, p. 81-122, jun., 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338622022_A_qualitative_study_of_teacherparent_conflict_and_conflict_management_in_Chinese. Acesso em: 22 set. 2022.

LIGHTFOOT, Sara Lawrence. *Worlds apart: relationships between families and schools*. New York: Basic Books, 1978.

LIMA, Licínio Carlos. Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 5, n. 3, p. 1-8, 1992.

LIMA, Licínio Carlos. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, Licínio Carlos; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 17-32.

LIMA, Licínio Carlos. Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In: LIMA, Licínio Carlos; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 61-74.

LOMBANA, Judy H. *Home-school partnerships: guidelines and strategies for educators*. New York: Grune & Stratton, 1983.

LOPES, Eliana Marta T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LORTIE, Dan C. *School-teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUCCA, Inmaculada Linares Carrilo de. Monitora de mães – influência na vida familiar. In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). *A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão*. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 75-92.

LUIZ, Maria Cecília (Org.). *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, Maria José P. F. Pinheiro. O papel do diretor na monitoria de mães. *In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão*. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 29-40.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A escola e as reformas sociais: a família em questão. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes do. Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 131-157.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. *Escola e família: mundos que se falam? – Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada*. 447f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MARQUES, Ramiro. Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. *In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. Os professores e as famílias: colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 23-48.

MARQUES, Ramiro. Escolas de cinco países procuram alternativas para o sucesso educativo. *In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. Os professores e as famílias: colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 49-53.

MARQUES, Ramiro. Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. *In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. Os professores e as famílias: colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 55-60.

MARQUES, Ramiro. A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo de educação pluridimensional. *In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. Os professores e as famílias: colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 105-114.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, Livro I, Vol. I.

MATOS, Larissa Araújo *et al.* Resiliência familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 493-501, set./dez. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Participação dos pais na escola: a representação dos professores. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 6, p. 59-69, 2009.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento – entrevista a Leonardo Vritzer e Timo Lyra. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 40, 1994.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais e sociedade complexa. *In: Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais – movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo, PUC – Serviço Social, n. 2, p. 11-32, abril, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 84-108, ago., 2001.

MILLS, Charles Wright. Sobre o artesanato intelectual. In: MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009. p. 21-58.

MILLS, Charles Wright. O ideal do artesanato. In: MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009. p. 59-64.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. 2013. 269f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTANDON, Cléopâtre. L'articulation entre les familles et l'école: sens comum et regard sociologique. In: VINCENTE, Guy. (Org.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL, 1994. p. 149-171.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. Entre pais e professores: um diálogo impossível? Oeiras: Celta, 2001.

MOREIRA LEITE, Dante. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1969.

MORGADE, Gaciela. Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 400-425, mai./ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Práticas pedagógicas, condições e relações de trabalho na educação básica sob a ideologia do Escola Sem Partido. In: ALMEIDA, Luana Costa *et al.* *Cenário político e tensões contemporâneas na educação*. Campinas: Cedes, p. 42-56, 2019.

NEVES, Jorge Alexandre Barbosa. *Modelo de equações estruturais: uma introdução aplicada*. Brasília: Enap, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, FFCLRP/SP, Ribeirão Preto, p. 91-103, fev./ago. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Universidade de Lisboa, v. XL, n. 3, p. 563-578, 2005.

NÓVOA, António (Org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Siliane Veiga Manzano Rolim. *Programa Escola da Família: privatização do ensino superior?* 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil nos anos 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. In: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 9-14.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 15-28.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 29-38.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. In: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-70.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. In: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 83-106.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta. In: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 107-114.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais e responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001a. p. 101-112.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001b.

PARO, Vitor Henrique. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-38.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012a.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. *XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, ENDIPE, FE/Unicamp, p. 85-95, 23 a 26 de julho, 2012b.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 2. ed. revisada. São Paulo: Intermeios, 2018a.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018b.

PARO, Vitor Henrique. *O capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PARRA, Marcia Letícia de V. Avaliação do desempenho das mães-monitoras. In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). *A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão*. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 41-56.

PATARRA, Neide L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período pós-30. In: PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira *et al.* *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, Tomo 3, vol. 11, p. 246-268.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai., 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 64-66, fev., 1988.

PERALVA, Angelina Teixeira. *Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. 1992. 158f. Tese (Livre Docência em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PEREIRA, Luiz. *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: INEP, 1963.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. “*A maior zoeira*”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 262f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Géssica Galdino da Silva; LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Relações entre escola-família-comunidade como mecanismo potencializador da aprendizagem discente nos anos iniciais na escola pública. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 543-559, set., 2017.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS. Aspectos das relações de trabalho e sindicalização, *IBGE/PNAD*, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. O proletariado industrial na Primeira República. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio et al. *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, Tomo 3, vol. 2, p. 135-178.

POCHMANN, Márcio. Mudança e continuidade na organização sindical brasileira no período recente. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de; MATTOSO, Jorge Eduardo Levi (Orgs.). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1996. p. 269-301.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, ABRAPEE, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PRATAS, Helena; HORTA, Inês; AMADO, Nuno. A resolução de conflitos na formação de professores: compreender as necessidades dos docentes. In: 12º Colóquio Psicologia e Educação – Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática. Jun., 2012, Lisboa, *Actas*, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2012, p. 367-380. Disponível em: https://cidtff.web.ua.pt/producao/sofiaandrade/Actas_12_Coloquio_Internacional_Psicologia_Educacao.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

PREFEITURA faz cortes no Programa Leve Leite. *Jornal da Gazeta*, São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJRTYmr05Us>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PROTESTO de professores municipais tem tumulto em frente à Câmara de SP. *G1*, São Paulo, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/protesto-de-professores-municipais-tem-tumulto-em-frente-a-camara-de-sp.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 47-58.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RELATÓRIO da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. O legado da Ditadura para a educação brasileira, Tomo I, Parte I, Capítulo 10, *ALESP*, São Paulo, 2014, p. 1-23. Disponível em: http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

RETRATO DA REDE 2012. Retrato da Rede 2012: violência. *Sinesp*, São Paulo, nº 4, 2012, p. 37-40.

RETRATO DA REDE 2013. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 5, 2013, p. 19-22.

RETRATO DA REDE 2014. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 6, 2014, p. 21-23.

RETRATO DA REDE 2015. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 7, 2015, p. 24-26.

RETRATO DA REDE 2016. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 8, 2016, p. 21-22.

RETRATO DA REDE 2017. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 9, 2017, p. 19-20.

RETRATO DA REDE 2018. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 10, 2018, p. 13-15.

RETRATO DA REDE 2019. Violência no local de trabalho. *Sinesp*, São Paulo, nº 11, 2019, p.15-16.

RETRATO DA REDE 2020. Atenção à violência: como o poder público municipal trata essa questão. *Sinesp*, São Paulo, n. 12, p. 16-17, 2020.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9-30.

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Gomes. A relação família e escola na educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, p. 73-91, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i33.37395>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

SALES, Maria Iginia Sanches. Interação mãe-monitora-professora-aluno. In: D'ANTOLA, Arlette (Coord.). *A participação de mães na pré-escola: a monitoria de mães em questão*. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 57-74.

SÃO PAULO (ESTADO). Meta 18 – Planos de carreira: educação básica pública, *Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE)*, São Paulo, 2022, p. 1-5. Disponível em: <http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF2-Meta18-v2022r.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2022.

SÃO PAULO/SP. *Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979*. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá outras providências correlatas. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/portal_do_servidor/estatuto_do_servidor/index.php?p=10687. Acesso em: 22 jan. 2022.

SÃO PAULO/SP. *Lei nº 13.457, de 27 de novembro de 2002*. Institui o “Dia da Família na Escola” e dá outras providências. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13457-de-27-de-novembro-de-2002>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

SÃO PAULO/SP. *Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre alteração das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SÃO PAULO/SP. *Portaria Secretaria Municipal de Educação – SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013*. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para a elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-5941-de-15-de-outubro-de-2013_. Acesso em: 22 jan. 2022.

SÃO PAULO/SP. *Lei nº 16.213, de 17 de junho de 2015*. Dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola – CRECE, inclui o inciso XIV no art. 118 da Lei 14.660/2007, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16213-de-17-de-junho-de-2015>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SÃO PAULO/SP. *Instrução Normativa SME nº 18, de 18 de abril de 2022*. São Paulo, *Diário Oficial da Cidade*, p. 17, 19 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública. In: SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1986. p. 10-25.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHWARCS, Lilian Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERVIDORES municipais de São Paulo fazem paralisação há duas semanas para protestar contra a reforma da previdência. *G1*, São Paulo, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/02/19/servidores-municipais-de-sp-fazem-paralisacao-ha-duas-para-protestar-contr-a-reforma-da-previdencia.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SILVA, Demóstenes Neves da. *Significações de pais e professores sobre a relação família-escola: as armadilhas de um (des)encontro*. 2014. 198f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Pedro. A ação educativa – um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. *Os professores e a família: a colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 61-76.

SILVA, Pedro. A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In: DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. *Os professores e a família: a colaboração possível*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 77-92.

SILVA, Pedro. *Escola e Família: uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Pedro. Pais-professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. *Interações*, Leiria, n. 2, p. 268-290, 2006.

SILVA, Pedro. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos/SP, UFSCar, v. 1, n. 1, p. 3-30, set. 2007.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Porto, v. XX, p. 443-464, 2010.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 76-109.

SILVA, Pedro; STOER, Stephen. Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação. In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (Orgs.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. p. 13-28.

SILVA, Petter Maahs da. *Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão da escola pública: um estudo de caso*. 2015. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Rosália Ferreira da *et al.* A importância da relação família e escola na visão de gestores educacionais. *III Conedu – Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades*. Natal/RN, 05 a 07 de outubro, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2018. p. 419-468.

SOUZA, Jessé. A tese do patrimonialismo: a demonização do Estado corrupto e a divinização do mercado como reino da virtude. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3 ed. São Paulo: Contracorrente, 2018. p. 83-100.

SOUZA, Rosa de Fátima. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Unicamp, 1998.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação*. 2008. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SP CORTA leite de crianças pela metade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 fev. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff24029915.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SP: 54% dos professores afirmam ter sofrido violência na escola, diz estudo. *UOL Educação*, São Paulo, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/mais-da-metade-dos-professores-de-sp-ja-sofreu-violencia-naescola.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SP: grupo de mães apoia greve dos professores contra reforma da previdência de Dória. *Brasil de Fato*, São Paulo, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/03/20/sp-grupo-de-maes-apoia-greve-dos-professores-contrareforma-da-previdenciade-doria>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SPÓSITO, Marília Pontes. Redefinindo a participação popular na escola. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Participação popular e escola pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis*. São Paulo, *Cadernos Cedi*, n. 19, p. 61-68, jan., 1989.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 52-56, jan./jun., 1990.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1993.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

STANLEY, John; WYNESS, Michael G. Vivendo com a participação dos pais: estudo de caso em duas “escolas abertas”. In: STOER, Stephen; SILVA, Pedro (Orgs.). *Escola -família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. p. 51-74.

STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (Orgs.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar: ensaios selecionados*. São Paulo: Companhia das Letras, Penguin Books, 2014. p. 47-64.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. 5 reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-370, mai./ago., 2006.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 65-77, 2010.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

THIOLLENT, Michel J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O sindicalismo brasileiro em disputa nos anos 1990: origem, raízes sociais e adesão ativa da Força Sindical ao neoliberalismo. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 79-102, 2008.

VAN ZANTEN, Agnès H. Les familles face à l'École – rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING, Paul. (Org.). *Education familiale: un panorama des recherches internationales*. Paris: MIRE/Matrice, 1988. p. 185-207.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. Divergências, mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, ago., p. 39-47, 1993.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de. Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro. *In*: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Orgs.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 133-158.

WALLER, Willard. *The Sociology of teaching*. Mansfield Centre/CT: Martino Publishing, 2014.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009. (Vol. 1).

WYNESS, Michael G.; STANLEY, John. A reconstrução das relações escola-família: concepções inglesas de “pai responsável”. *In*: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (Orgs.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. p. 89-99.

YUKIZAKI, Suemy. *Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental: a participação fragmentada*. 2002. 225f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. *In*: DAYRELL, Juarez et al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editor UFMG, 2012. p. 132-150.

ANEXO

Tabela 1: Percentual de trabalhadores sindicalizados no Brasil: total da força de trabalho *versus* trabalhadores da educação, saúde e serviço social.

ANO	Todos os trabalhadores	Educação, Saúde, Serviço Social
2004	18,5	30,1
2005	18,9	29,8
2006	19,1	30,5
2007	18,2	28,7
2008	18,6	28,2
2009	18,1	28,6
2011	17,5	26,6
2012	16,9	25,6
2013	16,2	25,4
2014	16,9	26,3
2015	19,5	30,2
MÉDIA	18,03%	28,1%

Fonte: IBGE/PNAD (2017).

Tabela 2: Número/Percentual de greves da educação pública *versus* total de greves do setor público no Brasil.

ANO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		TOTAL
	EDUCAÇÃO	%	EDUCAÇÃO	%	EDUCAÇÃO	%	
2016	11	1,1	71	7,2	232	23,6	979
2017	13	1,7	63	8,6	205	28,1	728
2018	10	1,3	57	7,9	274	38,1	718
2019	7	1,3	53	10,1	149	28,4	523
2020	3	1,5	12	6,2	40	2	192
2021	1	0,5	8	4	58	29,5	196
TOTAL	45	1,3	264	7,9	958	28,7	3.336

Fonte: DIEESE.

Tabela 3: Número/percentual de greves do setor público *versus* setor privado.

ANO	PÚBLICO		PRIVADO	
	GREVES	%	GREVES	%
2016	979	49,9	986	50,1
2017	728	49,3	751	50,7
2018	718	52,1	662	47,9
2019	523	48,7	552	51,3
2020	192	31,5	418	68,5
2021	196	29,4	471	70,6
TOTAL	3.336	46,5	3.840	53,5

Fonte: Dieese