

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

**Política Educacional e o *fracasso da escola*: luta dos trabalhadores da
educação (2011-2014)**

VALENA RIBEIRO GARCIA RAMOS

Niterói

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor.

Vínculos Temáticos:

Linha de Pesquisa do Orientador: Transmissão de Patrimônios Culturais

Projeto do (a) Orientador (a): Educação X Instrução: Controvérsias e Projetos Educacionais

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Delma Pessanha Neves

Niterói

2014

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Delma Pessanha Neves (Orientadora)

Universidade Federal Fluminense

Prof.^o. Dr. Fernando Cordeiro Barbosa

Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Cruz da Silva

Universidade Federal Fluminense

Prof.^o Dr. Andrey Cordeiro Ferreira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^o Dr. Cesar Augusto.F.Carvalho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Garcia (suplente)

Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof.^a Dr.^a Andrea Bayerl Mongim

Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus queridos pais Severino e Delurdes (em memória)

A minha Boa drástica Márcia

As minhas irmãs Adriana e Thaís e a prima Marcinha

Aos meus sobrinhos Thaís, Camilla, Rafael e Matheus

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar esse agradecimento pelos professores e alunos da rede estadual de ensino com os quais convivi longos anos, pois sem eles esse trabalho não teria sido possível. Com eles eu dividi muitas coisas, não só as inquietações sobre o exercício do magistério e a indignação diante dos problemas estruturais e políticos enfrentados dentro das escolas públicas, mas os sonhos e a luta por uma educação mais justa, igualitária e emancipadora. Não poderia deixar de mencionar cada um deles que gentilmente cederam parte de seu pouco tempo livre, abrindo os detalhes de suas vidas e intimidades pessoais, de suas recordações alegres e tristes de forma generosa e, das experiências com magistério, com muita boa vontade, contribuindo para a reflexão sobre a escola pública, tão esquecida e silenciada pelos acadêmicos. Eles e elas que foram protagonistas de alguma forma desse trabalho são: Mere Bezerra, Maria Tereza da Rocha, Alexandre Pereira, Rosângela Bauer, Gláucia Marize, Arlete Inácio dos Santos, Mariana Vieira, Hilda Mara, Dilson da Silva, Marcia Menezes, Raquel Romano, Raquel Almeida, Livia B. Oliveira, Vanice da Silva, Renato Piñero, Sebastião dos Santos, Ismênia C. Araújo, Pedro e Aline Lips. Os professores e alunos das escolas públicas em que trabalhei (Pedro Álvares Cabral, CIEP 394, Instituto de Educação Carlos Pasquale), em especial ao Carlos, Wladimir, “Seu” Pedro, Lenira, Michel, Alegria, Simone e tantos outros.

Agradeço a minha professora e orientadora Delma Pessanha Neves pela dedicação, compreensão e paciência, em todos os momentos dessa pesquisa e, pelas discussões e orientação teórica, sempre de forma instigante e motivadora. Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF) Marcos Otávio Bezerra, Simone Lahud Guedes, Ana Paula Miranda e Eliane Cantarino. As professoras Ana Claudia Cruz da Silva, Lea Cruz e Tatiana Cipiniuk, que contribuíram com críticas e sugestões importantes, como integrantes da comissão de qualificação. Ao professor Andrey Cordeiro Ferreira (CPDA/UFRRJ), por sua contribuição fundamental, através de críticas e sugestões valiosas, em todos os momentos dessa pesquisa. Aos colegas Rodrigo Pennutt, Renata Soares e outros tantos, pelos incentivos e trocas.

Não poderia deixar de mencionar alguns companheiros que foram importantes nas discussões sobre a escola pública e a luta sindical: Carla Castro, Augusto Rosa, Felipe Garcia, Caroline Bordalo, Rômulo Castro e Valéria. Aos amigos do Centro Federal de Educação Celso Suckon da Fonseca, Marisa Brandão, Adriana Doyle Portugal, Bárbara Fontes e Marcela Serrano, agradeço por possibilitarem de formas diferentes que esse trabalho se realizasse. Aos amigos Mesalas Ferreira, Tatiana Ferreira e Marcello de Moura Coutinho pelas conversas e sugestões.

Por fim, dedico esse trabalho aos meus familiares que me ajudaram a superar e enfrentar os diversos obstáculos, sempre com palavras e atitudes de incentivo e, com eles, tive a oportunidade de aprender muito: ao meu pai Severino e a minha “boadrástica” Márcia, a irmã Adriana e cunhado Carlos Augusto, a prima Marcinha e aos sobrinhos Camilla, Thaís, Rafael e Matheus. A minha querida e falecida Mãe Delurdes pela dedicação e pelo carinho e amor, que demonstrou em vida.

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução:..... | 11 |
| 1. A pesquisa de campo: questões metodológicas..... | 17 |
| 1.1. Do contexto de realização da pesquisa à escolha do objeto de estudo: algumas justificativas..... | 17 |
| 1.2. A etnografia e o universo social de análise..... | 20 |
| 1.3. Dilemas da pesquisa antropológica: a dupla inserção como pesquisadora e professora no universo pesquisado:..... | 26 |
| 2. Contextualização do universo social de análise: descrição morfológica do sistema de ensino..... | 34 |
| 2.1 - A organização social das escolas..... | 43 |
| 2.1.1 – O sistema de percepções e categorias do pensamento..... | 43 |
| 2.1.2 – A construção da memória e da identidade institucional..... | 46 |
| 2.1.3 – Organização do espaço físico das escolas..... | 50 |
| 2.1.4 - O ritual dos exames..... | 53 |
| 2.1.5 – O saber do professor como instrumento de poder..... | 54 |
| 2.1.6 - Considerações preliminares..... | 60 |
| 3 - Crise da educação e a Perda da Qualidade de ensino: a retórica neoliberal..... | 62 |
| 4 – Política Educacional: as múltiplas formas de poder e dominação..... | 77 |
| 4.1 - Estruturas discursivas: “qualidade de ensino” e “crise do ensino” como núcleos do exercício do poder da significação..... | 84 |
| 4.2 – O poder organizacional: da força da norma e do direito à coerção moral: ... | 91 |
| 4.2.1 – Do favor à ameaça: as práticas informais de poder e dominação..... | 99 |

| | |
|--|-----|
| 4.3- Poder estrutural: as formas de subjugação dos trabalhadores da educação a política meritocrática: | 108 |
| 2. Família e Identidade de classe: percursos educacionais, ocupacionais e geográficos dos educadores e seus familiares. | 123 |
| 5.1- Caracterização socioeconômica dos entrevistados | 124 |
| 5.2 - Mobilidade geográfica: migração entre rural-urbano e a mudança das condições de vida e do sofrimento causado pela pobreza. | 127 |
| 5.3 - Mobilidade ocupacional | 139 |
| 5.3.1 - Mobilidade Ocupacional das Mães dos Entrevistados..... | 152 |
| 5.3.2 - Mobilidade Ocupacional dos Pais dos Entrevistados..... | 157 |
| 5.3.3 - Mobilidade Ocupacional dos Entrevistados..... | 162 |
| 5.4 - Mobilidade Educacional | 182 |
| 5.5 - Conclusões Preliminares | 198 |
| 6. As formas de resistência dos professores: Da significação do papel da escola à luta sindical por melhores condições de trabalho. | 201 |
| 6.1- O significado da crise da escola pública e a luta dos professores pela inversão da culpa. | 203 |
| 6.1.1– A culpabilização do Estado pela Crise da educação: as péssimas condições de trabalho e a desvalorização profissional | 215 |
| 6.1.2 – Culpabilização dos alunos e familiares: o questionamento da autoridade dos professores e as formas de violência..... | 227 |
| 6.2- Do descaso ao enfretamento coletivo: ambiguidades da luta entre trabalhadores e representante do poder político..... | 236 |
| 7. Conclusão | 252 |
| 8. Referências Bibliográficas..... | 259 |

Lista de Siglas

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.

ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

APSERJ – Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro

BAMERINDUS - Banco Mercantil e Industrial do Paraná S/A

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BNH - Banco Nacional da Habitação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CM – Currículo Mínimo

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMATER-RIO – Empresa de Extensão Rural - RJ

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FEUC - Fundação Educacional Unificada Campograndense

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organizações não governamentais

PM - Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC - Secretária de Educação do Rio de Janeiro

SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação

SESC - Serviço Social do Comércio,

SINDSERJ - Sindicato dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro

TKCSA - ThyssenKrupp CSA

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução:

Neste estudo, analiso o processo de mudança nas relações de poder e dominação entre os representantes da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) e os trabalhadores da educação, especialmente os professores. Essas mudanças estão ocorrendo a partir de medidas normativas de natureza burocrática e pedagógica, que incidem basicamente sobre o trabalho docente e o processo de ensino aprendizagem, configurados por uma política de Estado denominada *Plano Estadual de Educação* ou *Plano de Metas*, em curso desde 2011.

Este processo é circunscrito por diversos conflitos entre os principais agentes do espaço escolar (diretores de escola, professores, funcionários e alunos), mas principalmente entre representantes da SEEDUC e trabalhadores da educação, tanto nos espaços escolares, quanto em arenas políticas.

Em parte, estes conflitos são gerados pela luta entre eles pela atribuição de certos sentidos e significados à educação e ao seu papel em nossa sociedade. O significado da escola pública em disputa se constrói a partir do reconhecimento de sua *crise* e da noção de *perda na qualidade de ensino*.

Nesse processo, as categorias como *sucesso e fracasso* escolar, *trabalho docente* e *gestão escolar* são mobilizadas pelos representantes da SEEDUC para estruturar os seus discursos sobre a *qualidade do ensino* na escola pública. Estas categorias se constituem em um núcleo central de significação, amplamente mobilizado por eles para legitimar, tanto as ações disciplinares e de controle exercidas sobre os demais agentes sociais no espaço escolar, quanto à construção de outro modelo de escola. Assim, a *qualidade de ensino* é concebida como algo que depende exclusivamente da *cultura escolar* de responsabilidade, portanto, de determinada *prática docente e gestão escolar*.

Na concepção de *crise* da escola por eles elaborada, prevalece a visão economicista da educação e o entendimento de que o problema deve ser enfrentado,

através da otimização dos recursos disponíveis, portanto da sua máxima eficácia. Nesse sentido, o *fracasso escolar* é visto por eles como responsabilidade exclusiva de docentes e alunos. Os primeiros sujeitos são concebidos como ineficazes na transmissão dos conteúdos escolares, enquanto os alunos incapazes de assimilá-los e retê-los. Diante deste jogo de acusações, os professores lutam contra as formas de desvalorização e desqualificação do trabalho docente, enfatizando a responsabilidade do Estado, na *crise da educação*.

Nessa luta desigual pela imposição de uma concepção de escola pública, identificam-se duas perspectivas cognitivas, que não ocupam oposições absolutas, nem esgotam as leituras e projetos de educação, mas representam, talvez, uma das principais polarizações existentes entre estes agentes: uma que irei denominar como a “*produtivista-tecnicista*”, voltada exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho e do sistema produtivo, eliminando conteúdos mais críticos e reflexivos; e outra “*crítico-humanista*” (que assume muitas vezes um viés salvacionista), voltada para a formação dos indivíduos enquanto “*cidadãos*” e/ou “*sujeitos*”, ainda que, em algumas de suas matrizes teórico-conceituais, esteja presente também a formação voltada para inserção no mercado de trabalho.

Assim sendo, a educação se constitui em um símbolo mobilizado pelos diferentes agentes no campo da experiência social por mim analisado. Ela se constitui em um símbolo polissêmico, com significados diversos, contraditórios, similares e complementares, portador de lógicas internas diferenciadas, que estão relacionadas ao investimento feito por estes agentes. Diante disso, pretendo analisar como os representantes da SEEDUC e os professores, portadores de posições diferenciadas de poder, investem em estruturas discursivas sobre a *crise* da educação, mas fundamentalmente como os professores elaboram estruturas narrativas próprias.

Contudo, estes conflitos não decorrem apenas da luta pela imposição de determinada concepção de escola pública, trabalho docente e processo de ensino aprendizagem. Mas também de processos políticos, que envolvem batalhas em torno das condições salariais e de trabalho, portanto de disputas pela apropriação e controle dos recursos materiais do Estado. Eles não ficam limitados aos espaços de micro sociabilidade de cada escola pública, mas alcançam arenas sociais mais amplas, mobilizando uma rede significativa de agentes institucionais e políticos como, por

exemplo, empresários, professores universitários, políticos, sindicalistas, membros de organizações não governamentais, representantes de agências internacionais de financiamento e cooperação técnica e agentes de diferentes instituições do Estado, em torno da causa da *educação* e da *qualidade de ensino*.

No entanto, para efeito da análise por mim elaborada, priorizarei não apenas o entendimento das diferentes estruturas significativas que atribuem sentido à mudança, orientando as práticas destes agentes em conflito. Mas também as formas de exercício do poder e da dominação postas em curso pela cúpula da SEEDUC¹, como também as resistências a elas, principalmente aquelas exercidas pelos trabalhadores da educação, em especial pelos professores de sociologia, neste processo de mudança, inscrita por uma política de Estado.

Resolvi focar nas relações de conflito entre os professores de sociologia e os representantes da SEEDUC, porque os primeiros se auto intitulam arautos de um projeto de escola diferente, afirmando-se enquanto porta-vozes de uma posição crítica às medidas postas em práticas, no contexto do “Plano de Metas”. Embora não se constituam os únicos que investem na construção desta autoimagem, eles se contrapõem à política educacional em vários espaços políticos e institucionais, como, por exemplo: em audiências públicas sobre a redução da carga horária para ensino de filosofia e sociologia; em “*escutas públicas*” sobre as propostas curriculares realizadas pelos funcionários da SEEDUC; assim como em assembleias do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ).

Desta forma, priorizei a observação das relações sociais entre os representantes da SEEDUC e os professores de sociologia da rede estadual, portadores de diferentes formas de inserção e de vinculação social, em dois espaços distintos de participação e militância política: o movimento sindical e aqueles que se constituem em campo de defesa da sociologia na escola básica.

¹ O termo *cúpula da SEEDUC* se refere ao alto escalão desta secretaria, portanto as posições de poder e de comando ocupada pelo Secretário de Educação e os seus assessores diretos, conforme organograma apresentado na primeira parte desta tese. Esta é uma categoria nativa que será adotada por mim para designar as diferentes posições de poder entre os representantes da SEEDUC. Os diretores de escola são os principais representantes desta secretaria no espaço escolar, mas que não controlam os mesmos instrumentos de poder, estando em posições sociais diferentes.

² Nesta tese, os termos de resistência cotidiana e aberta por mim adotados se referem às formulações desenvolvidas por Scott (2002) sobre as relações de dominação e de poder. Ele afirma que as formas de resistência só podem ser compreendidas a partir das relações de poder e de dominação, estando necessariamente relacionadas às diversas situações de conflito de classe e de repressão política. Por resistência, entende-se a luta constante entre “dominados” e “dominadores”, em que os últimos visam extrair dos primeiros ao máximo do seu trabalho e das riquezas por eles

Neste caso, as diversas formas de resistência² dos trabalhadores da educação em geral a este processo assumem duas formas principais - a cotidiana e a coletiva. Elas não são excludentes entre si, podendo interagir em contextos e situações diversas, ou mesmo se confrontar, configurando assim um quadro complexo de relações. As formas de resistência aberta se estruturam basicamente através da organização dos trabalhadores no movimento sindical e político, em um contexto de intensificação da exploração econômica e da dominação política.

A principal expressão de resistência aberta ocorre nos momentos de paralisações ou de greves, entendidas como forma de luta pela ampliação ou manutenção de direitos trabalhistas. Entretanto, a dinâmica que assumem não está dissociada da disputa pelo controle da estrutura burocrática do sindicato por grupos partidários de diferentes vinculações ideológicas e programáticas, e muito menos, das relações políticas destes grupos com as estruturas de poder do Estado.

Por outro lado, as formas cotidianas de resistência se configuram em atitudes diferenciadas de desobediência, boicotes, dissimulações às medidas impostas pela

² Nesta tese, os termos de resistência cotidiana e aberta por mim adotados se referem às formulações desenvolvidas por Scott (2002) sobre as relações de dominação e de poder. Ele afirma que as formas de resistência só podem ser compreendidas a partir das relações de poder e de dominação, estando necessariamente relacionadas às diversas situações de conflito de classe e de repressão política. Por resistência, entende-se a luta constante entre “dominados” e “dominadores”, em que os últimos visam extrair dos primeiros ao máximo do seu trabalho e das riquezas por eles produzidas, enquanto os primeiros procuram atenuá-las. A resistência cotidiana é aquela luta prosaica que pode cessar ao ser coletivamente desafiada, exigindo pouca coordenação, ou quase nenhum planejamento. Evita-se à confrontação simbólica com os “dominadores”, sendo as técnicas mais utilizadas: a dissimulação, o boicote, a falsa submissão, a sabotagem, a fofoca, etc. A resistência aberta ou latente é a luta que se configura em confrontação direta entre dominadores e subordinados. Neste sentido, as formas de resistência são analisadas por Scott considerando os conceitos de transcrições públicas e escondidas. Por transcrições públicas, o autor se refere às expressões e aos gestos, atos, rituais e ritos oficiais (discursos, coroações, desfiles, julgamentos) como formas de representação do poder em situações de interação, passíveis de relatos escritos. As transcrições escondidas decorrem das transcrições públicas, estando em constante diálogo e interação. Elas são expressões dos sentimentos de indignação quanto à condição de dominado e à impossibilidade de se reagir, criando assim a necessidade desabafo feito entre os iguais, em situação livre do controle e da vigilância dos poderosos. As transcrições escondidas, tanto dos dominadores, quanto dos dominados, são elaborações das representações sociais sobre a dominação ou a resistência, em interação com os pares e sem a presença do outro. As transcrições públicas dos poderosos são importantes para manter a situação de exploração material, enquanto as reações mais enfáticas dos subordinados ocorrem por conta da violência simbólica, sendo o ultraje moral um aspecto importante para desencadear as formas de resistência cotidianas ou abertas. Em situações de dominação e exploração mais claras e diretas, a tendência é de encontrar uma divergência maior entre as duas formas de transcrições. Nestas situações, os subordinados procuram agir de acordo com as expectativas dos poderosos, expressando sinais de subordinação, deferência e respeito, por conta do medo, da prudência ou mesmo da vontade de bajular. No caso dos poderosos, eles procuram se comportar como verdadeiros detentores da posição de poder, bem como encobrir as diferenças e divisões internas e os inconvenientes que possam colocar em dúvida a sua legitimidade. Eles escondem as oposições e as formas de resistência, procurando dar a impressão que a resistência aberta é inútil. Em situações de maior autonomia dos subordinados, a transcrição escondida pode se constituir em uma forma de contra-ideologia. As transcrições escondidas não são apenas decorrentes do poder, mas também da violência e dos mecanismos de controle social entre os subordinados, em especial contra aqueles que colaboram com os poderosos. Elas permitem o entendimento sobre a legitimação e os limites da reprodução da dominação.

Secretaria, estando inseridas nos contextos locais das relações de poder e de dominação travadas entre principais agentes sociais em interação no espaço escolar.

Neste contexto, as formas de dominação e de resistências não podem ser compreendidas dissociadas das estruturas de dominação e poder constituídas no âmbito deste órgão de Estado. Muito menos, desconectadas da relação dinâmica entre capital³, trabalho e escola, influenciados por aspectos históricos e político da origem-formação do Estado brasileiro e da especificidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Por isso, estas relações devem ser analisadas, considerando a relação escola pública e a reprodução da classe trabalhadora, portanto, entre capital e trabalho.

Na primeira parte da tese, dedico-me à discussão quanto às condições sociais de produção desta pesquisa e os seus efeitos para a delimitação do objeto empírico. Assim como a constituição da escola como espaço social central à reprodução de certas práticas de Estado.

No capítulo 1, apresento o objeto de estudo e a relevância da análise dos conflitos no espaço escolar. Posteriormente, exponho tanto às condições de produção desta pesquisa antropológica, marcadas por certos desafios, provocados pela situação etnográfica na qual o antropólogo faz parte do universo social pesquisado, quanto às opções metodológicas adotadas.

No capítulo 2, realizo a descrição do sistema de ensino público do Estado do Rio de Janeiro, contextualizando a situação de pesquisa, bem como os aspectos gerais da organização do espaço escolar.

Na segunda parte, dedico-me a análise sobre os diferentes instrumentos de poder utilizados pelos representantes da SEEDUC neste processo, visando ao enquadramento dos trabalhadores neste novo modelo de escola, de gestão e de processo de ensino.

³ A categoria capital não é algo passível de uma simples definição. Para os economistas liderais, a palavra capital é utilizada para se referir a qualquer bem que um indivíduo possua como riqueza, e que pode lhe proporcionar, quando empregado, uma taxa de retorno, portanto ele pode ser usado como fonte de renda. No entanto, na perspectiva marxista, na qual se baseia o emprego do termo capital para designar o capital econômico, ele não é compreendido como uma coisa em si, mas considerando a relação de produção, historicamente datada, que configura o seu caráter social específico. Nesse sentido, quando se fala em capital não se pode deixar de mencionar a divisão da sociedade em classes sociais, o monopólio dos meios de produção por uma delas e a apropriação do valor produzido pelos trabalhadores assalariados. Para esta discussão ver Marx 1989.

No capítulo 3, analiso como se configura o debate sobre a crise da educação pública, a partir dos anos 1.990, em contexto de hegemonia do neoliberalismo, de reestruturação dos processos produtivos e de reconfiguração das relações de trabalho.

No capítulo 4, analiso como os representantes da SEEDUC constroem a sua narrativa sobre a crise da educação pública. Como investem na naturalização deste discurso como verdade, legitimando as mudanças por eles promovidas, que se configuram pelo uso de múltiplos instrumentos de poder: o direito, a burocracia, o discurso, a coerção moral e a punição.

Na terceira parte, procuro analisar as diferentes formas de resistência dos trabalhadores às novas formas de poder e de dominação como práticas de Estado.

No capítulo 5, como os professores de sociologia concebem a crise da educação e se contrapõem à perspectiva sustentada pelos representantes da SEEDUC, no contexto de mudanças na rede de ensino com o “plano de metas”. Como este discurso se constrói não apenas em relação às formas de idealização do papel da escola e de constrangimento para a realização do trabalho docente. Mas também, a partir de uma elaboração da trajetória ocupacional e educacional deles, encaradas como decorrentes de projetos coletivos diferentes, relacionados à identidade de classe e familiares. Estas visões de si mesmos influenciam nos sentidos atribuídos ao papel da escola e ao professor, encarados enquanto agentes mediadores do projeto de mobilidade através do investimento no aumento da escolarização.

No capítulo 6, analiso as formas de resistências dos professores de sociologia ao processo de mudança, em especial àquelas que se constituem no âmbito da organização e ação sindical.

1. A pesquisa de campo: questões metodológicas

1.1. Do contexto de realização da pesquisa à escolha do objeto de estudo: algumas justificativas.

O investimento analítico aqui apresentado constitui um dos desdobramentos do trabalho de pesquisa e extensão que realizei enquanto pesquisadora associada ao projeto "*Sociologia e Autonomia – desenvolvimento de tecnologia socioeducativa para o ensino de sociologia na educação básica*", entre os anos de 2011 e 2013⁴. Neste projeto, a equipe de pesquisa procurou compreender as dinâmicas sociais no espaço escolar, através da pesquisa antropológica, a fim de subsidiar a elaboração de uma tecnologia socioeducativa para o ensino da sociologia na educação básica, com materiais e recursos didáticos em formato digital. A proposta era contribuir pedagogicamente para os processos educativos, capazes de promover a autonomia e, portanto, aliados à perspectiva da "*pedagogia crítica e progressista*", cujas referências estão nas reflexões de Bourdieu, Paulo Freire e outros sobre a educação.

Nesse contexto de investigação antropológica, iniciaram-se as mudanças na gestão escolar e nos processos de trabalho e de ensino-aprendizagem, realizadas através de medidas normativas, burocráticas e pedagógicas, pela cúpula da secretaria de

⁴ Esse projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, e coordenado pelo Professor Doutor Andrey Cordeiro Ferreira, do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ). Pelo projeto de pesquisa e extensão, produziram-se uma metodologia de ensino e uma ferramenta multimídia (website) para o ensino de sociologia na educação básica. O projeto desenvolveu atividades de pesquisa através da criação de Laboratório de Iniciação à Pesquisa em Ciências Sociais no Instituto de Educação Carlos Pasquale, localizado no município de Nilópolis. O Laboratório reuniu alunos do ensino médio na organização de acervo e na realização de pesquisa e aplicação de questionário socioeconômico. Ele contou com a participação dos professores da rede estadual de ensino Augusto da Cruz Rosa, Carla Bianca de Castro, Roberta dos Santos Bauer e Valena Ribeiro Garcia Ramos, das bolsistas de iniciação científica Elloá Figueiredo dos Santos e Izadora dos Santos Praça e, dos bolsistas Jovens Talentos Pablo Roberto Alves, Juliana da Silva Cavalcanti e Bianca Andrade Lima chagas.

educação (SEEDUC-RJ). Os conflitos e as contradições explicitadas por estas mudanças em curso com o “Plano de Metas” na educação, imprimiram novas dinâmicas às relações entre os principais agentes sociais no espaço escolar, tornando-se, portanto, relevantes para se pensar as relações de poder-dominância e as formas de resistência cotidiana e abertas ou latentes.

Assim, foi possível identificar que os conflitos existentes nos espaços de inserção dos pesquisadores não estavam apenas relacionados ao controle sobre o desempenho dos diferentes papéis e à produção de identidades sociais. Neste caso, delineados, portanto, pelos marcadores de diferenças, como aqueles de ordem étnico-racial, de gênero, geracional e de classe. Eles estavam também relacionados à luta tanto pelo significado atribuído à escola pública, quanto pelas condições de trabalho e de estudo.

Este contexto tornou-se importante para pensar a centralidade do conflito, da disputa e da luta na dinâmica das relações sociais, assim como a real dimensão deles para os processos de mudança social e de reprodução das relações de poder. (Foucault, 1999; Gluckman, 1987). As questões por mim elaboradas foram consideradas a partir de uma situação empírica, circunscrita por clivagens entre os agentes do Estado e grupos sociais em posições subalternas. No caso, a partir dos conflitos observados entre trabalhadores da educação e os integrantes da cúpula da SEEDUC e os seus representantes.

A dupla inserção dos integrantes desse projeto de pesquisa no universo social de análise, como pesquisadores e professores de sociologia da rede estadual, permitiu a identificação de que tais conflitos ultrapassavam espaços circunscritos das escolas, para outros lugares de sociabilidade desses trabalhadores, como, por exemplo, o de militância sindical e em defesa da escola pública. Diante desse quadro, a pesquisa não focou apenas um local ou espaço de sociabilidade dos sujeitos pesquisados, mais detidamente aqueles dos professores em seus locais de trabalho. Os demais espaços sociais privilegiados têm a ver com os percursos deles fora da escola e por eles mesmos relacionados à luta em defesa da escola pública e das condições salariais e de trabalho.

As observações naqueles espaços permitiram avançar em aspectos diferentes da análise aqui desenvolvida. No local de trabalho, elas propiciaram uma melhor compreensão sobre os valores, os ideais, as concepções e visões relacionadas às práticas

sociais dos professores e às suas formas de interação com outros agentes sociais. Por outro lado, aquelas que foram realizadas em outros contextos institucionais possibilitaram entender que as relações de conflito entre os trabalhadores da educação e os representantes da SEEDUC-RJ assumiam uma arena de disputas, clivagens e debates, que extrapolava o espaço da escola, envolvendo outros agentes sociais e institucionais, em uma luta não apenas pelo significado do papel atribuído à educação pública, como também pela apropriação dos recursos do Estado.

No entanto, houve uma inserção de pesquisa mais longa, em uma escola estadual, localizada no município de Nilópolis, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Nela, a equipe da pesquisa realizou, além da observação participante, grupos focais com alunos, docentes, funcionários de apoio e técnico administrativo e diretores, a aplicação de questionário socioeconômico com alunos e professores. A escolha dessa escola assumida em conformidade à algumas características próprias, atribuídas como importantes para o objetivo da pesquisa, tais como apontadas a seguir:

O fato de esta escola ofertar modalidades de ensino diferentes (Educação de Jovens e Adultos- EJA, formação de professores e formação geral) e funcionar nos três turnos (manhã, tarde, noite) possibilitaria à equipe de pesquisa o contato com um público portador de identidades sociais distintas, múltiplas e fragmentárias, em decorrência das vinculações de classe, étnico racial, de gênero, geracional ou de qualquer outra manifestação de diversidade cultural. Entraríamos em contato com alunos portadores de identidades sociais diversas e em ciclos de vida e faixas etárias diferentes, com fluxos e trajetórias escolares distintos.

Ainda sobre os procedimentos de pesquisa, os dados empíricos aqui utilizados foram oriundos de diferentes métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos utilizados durante a realização da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ); e também no período posterior de investimento feito pela autora. A equipe de pesquisa adotou a observação participante e conversas informais nos espaços escolares da região metropolitana, em assembleias e atos públicos do SEPE-RJ, em audiências públicas realizadas na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) com a SEEDUC, em encontros acadêmicos e sindicais sobre a educação pública, entre os anos de 2011 e 2014.

Diante das questões expostas, a pesquisa antropológica por mim realizada rompeu com alguns elementos do modelo clássico e ideal de etnografia que, segundo terminologia adotada por Marcus (2009), se baseia na *mise-en-scène* malinowiskiana, principalmente no que se refere à: 1) relação entre etnografia e universo social de análise e, 2) aquela entre pesquisador e pesquisado. A seguir, farei algumas considerações sobre os efeitos desta ruptura.

1.2. A etnografia e o universo social de análise

Como já expus no item anterior, a presente análise rompe com a correlação estreita entre objeto de estudo e espaço social a ser investigado. A escola não se constitui em espaço único e privilegiado de observação do pesquisador. Foram priorizados tanto os espaços de realização do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem (a escola em si), quanto aqueles locais que se apresentaram como percursos dos docentes, relacionados à dinâmica dos conflitos entre eles e a cúpula da SEEDUC e seus representantes.

Essa atitude metodológica de descentralização das unidades sociais de análise associa-se à tendência recente na antropologia reflexiva. Nesse sentido, as reflexões críticas de Marcus (1991) sobre o modelo clássico de etnografia se tornaram uma referência significativa para os procedimentos adotados por esta produção antropológica.

Marcus (1991) ressalta que, até a década de 1980, os conceitos de localidade e comunidade orientavam os procedimentos de realização da *etnografia realista ou clássica*. A comunidade era, então, comumente definida pelos antropólogos a partir dos valores e das ideias, portanto por uma cultura compartilhada, cujo termo em si trazia a conotação de solidez e homogeneidade.

Posteriormente, com a crítica ao conceito de comunidade como unidade social de análise presente nos estudos dos adeptos à antropologia reflexiva, foi dada por eles uma centralidade à compreensão da produção localizada de identidades sociais, deixando, portanto, as observações antropológicas de estarem restritas às localidades específicas.

Diante disso, Marcus (1991) expõe que o desafio atual da antropologia é o de apreender o processo de dispersão da identidade em vários locais diferentes, em

momentos distintos da biografia dos pesquisados e ocorrido em função das configurações locais e das práticas sociais em contextos específicos. Assim sendo, deve-se estar atento ao processo complexo de formação de identidade, por ser ele configurado, de modo fragmentário, múltiplo, integrador ou disperso, em função de específicas circunstâncias.

As questões enunciadas por Marcus (1991), ainda que centradas nos estudos sobre identidades sociais, provocaram novos desafios à realização das etnografias, principalmente por problematizar a relação entre etnografia-local-comunidade, condição que passa ser indispensável aos estudos situados em outros campos temáticos da antropologia, o que não poderia ser diferente para aquele que me proponho.

Portanto, a etnografia em espaços micro e locais pode ser mais bem realizada, a partir da constituição de sua relação com os processos que operam em múltiplas escalas⁵. A dificuldade de fazer esta conexão é apontada por Spósito (2003) como um limite dos estudos sobre os processos educacionais. Esta condição está associada aos diversos fatores: a delimitação rígida do objeto de estudo e a inadequação do referencial teórico que, geralmente, orienta a produção acadêmica sobre a educação, assim como a condição marginal da educação enquanto objeto de estudo.

Apesar da tradição de reflexão entre os clássicos, o tema da educação foi esquecido pelos cientistas sociais, sendo bastante valorizado entre pedagogos, psicológicos e historiadores. Apesar da recente reinserção da sociologia no ensino médio, dos debates sobre a escola básica e seus desafios, do crescimento de artigos, dissertações sobre o tema e da produção de manuais e livros didáticos, a sua rejeição como objeto de estudo ainda permanece entre as ciências sociais. Assim, o interesse sobre este tema fica, de certa maneira, restrita aos professores de sociologia da escola básica e da universidade que se “lançam” neste debate⁶ (cf. GOUVEIA, 1989).

Dentre as ciências sociais, os sociólogos se dedicaram mais a pensar a relação entre sociedade e educação, assumindo uma posição analítica e engajada neste debate. Contudo, eles se centraram na discussão dela como matéria de ensino, ou nas

⁵ Para esta conclusão, considere as formulações de ELIAS, 2000, Revel, 1998, Marcus, 1995 sobre a importância de relacionadas os estudos locais com processos sociais mais gerais, ainda que ciente das diferenças teóricas e metodológicas existentes entre eles.

⁶ Ver as produções sobre o assunto de Simone Meucci, Ileizi Silva, Mário Bispo dos Santos, Flavio Marcos Silva Sarandy, Amaury Cesar Moraes e outros.

referências gerais do pensamento sociológico sobre o papel da instituição escolar. Os temas sobre política educacional se multiplicaram, mas são raramente elaborados por cientistas políticos, estando mais ligados ao campo da pedagogia (cf. CÂNDIDO, 1972; SPOSITO, 2003; GOUVEIA, 1989; GUSMÃO, 1997, 2009).

Entre os antropólogos, o interesse de estudar o cotidiano da escola é praticamente raro, embora haja uma alteração dessa situação em outros países, com a realização de etnografia sobre as escolas. Ainda assim, as etnografias neste espaço social ainda são incipientes e pouco comuns, podendo, com investimento, assumir um caráter inovador. Mas para isso, os pesquisadores devem repensar tanto os objetos de estudo e a delimitação do universo estudado, quanto o recorte analítico utilizado (cf. SPOSITO, 2003; GOUVEIA, 1989).

Spósito (2003) critica essa delimitação rígida e específica, defendendo um enfoque mais amplo dos estudos da sociologia da educação, com uma perspectiva não escolar. Assim, a escola deve ser pensada, ao mesmo tempo, como categoria analítica e empírica, o que implica em considerar não apenas os seus aspectos internos, mas aqueles mais gerais e não escolares, que produzem efeitos nestes espaços.

Contudo, o esforço analítico por mim realizado não se limita a pensar a escola a partir das preocupações centrais desta sociologia da educação, considerando para isso a questão da *integração e reprodução social* que tanto orientam a produção deste campo do conhecimento, mas se alinha ao desafio apontado por Spósito (2003).

Não pretendo entender a escola apenas como um espaço privilegiado do aprendizado da autoridade da regra e da importância da disciplina nas sociedades capitalistas. Consequentemente, como responsável por garantir a integração dos indivíduos aos seus diversos papéis sociais, equilibrando as exigências individuais com as coletivas, e a internalização das regras do jogo, dos valores e das normas democráticas, atuando em conjunto com outras formas e instituições de controle social (cf. Durkheim s/d; Mannheim, 1960; Mazza, 2005; Spósito, 2003). Menos ainda, como espaço apenas da reprodução da ordem social e da manutenção da relação entre desigualdades educacionais e estruturais na sociedade capitalista (cf. Bourdieu, 2004, 2009, 2011, 2013; Althusser, 1998).

A minha preocupação teórica se desloca para outra questão anterior. Enquanto espaço importante da prática social, seja para integração ou para reprodução da socialização, valorizo a reflexão sobre as relações de conflito dentro do espaço escolar e a sua conexão com os processos sociais mais globais, aspecto que pode contribuir para o entendimento do conflito como parte da dinâmica das relações e dos processos de mudança social em geral.

Nesta articulação entre diferentes escalas e contextos sociais específicos possibilitada pela etnografia, o pesquisador pode entender as questões relativas ao papel dos sistemas de ensino, a partir de uma concepção de Estado. Assim, aquela elaborada por Bourdieu (2013) é integrada como referencial para pensar a relação entre escola e integração/manutenção da ordem social.

Bourdieu (2013) rompe com a consagrada visão weberiana que define o Estado como grupamento político, constituído historicamente, através da prerrogativa do monopólio legal e legítimo do uso da coerção física. O Estado é definido por ele como detentor de outros tipos diferentes de capital social e não apenas o da violência física. Assim, ele possui um capital específico (o estatal), um *metacapital*, que concentra vários outros tipos, como o da força física, o econômico, o jurídico, o social, o cultural, o simbólico, exercendo assim o domínio sobre diferentes campos. Desta maneira, ele se constitui em campo de poder marcado pela luta entre os diferentes detentores de capitais em torno do controle do capital estatal. O Estado é algo a ser determinado, mas que reivindica com sucesso o monopólio legítimo da violência física e simbólica sobre um determinado território e sobre o correspondente conjunto de sua população.

O poder simbólico é um elemento central à legitimidade das práticas do Estado e da ordenação social. Portanto, a dominação estatal se realiza mediante a internalização de suas categorias do pensamento. Sendo a escola, por excelência, a instituição que realiza este tipo de poder. Apesar de concentrá-lo, ela não é a única instituição que o exerce, porque ele atravessa todos os campos da prática social (cf. Bourdieu, 2013).

Desta forma, as diversas instituições do Estado e seus agentes, mas principalmente a escola detêm o poder de produzir e impor categorias de pensamento, percepção e visão sobre o mundo, com seus modelos cognitivos universais, derivados de um “conformismo lógico” e “moral”, de um acordo tácito e pré-refletido, imediatamente constituído acerca do sentido que o mundo adquire, fundamentando

assim a experiência do indivíduo diante da realidade social, circunscrita sobre certo âmbito territorial (cf. Bourdieu, 2013, Douglas, 1998).

O poder deste tipo arbitrário cultural se efetiva quando assume aparência de natural, coerente e sistemático; e se encontra de algum modo em acordo com as estruturas objetivas do mundo social. Portanto, ele não resulta de um ato racional ou da consciência dos indivíduos, mas essencialmente da incorporação inconsciente destas estruturas, situando-se na ordem das crenças que envolvem mais profundamente as disposições corporais.

Ao nomear e classificar coisas, fatos e indivíduos, as estruturas simbólicas têm a prerrogativa de definir então quem terá acesso, tanto aos diferentes bens culturais e públicos, quanto aos diversos tipos de direitos. Os atos são arbitrários e concedidos por pessoas autorizadas pelo Estado para exercer tal função, mobilizando para isso um capital simbólico acumulado a partir das relações de reconhecimento, já constituídas e formadoras de um universo burocrático.

Por isso, a escola não pode ser compreendida como unidade autônoma e limitada apenas por seus aspectos e dinâmicas internas. Pelo contrário, ela está conectada tanto a outros espaços sociais, de amplitudes variadas, quanto às dinâmicas sociais mais gerais, complexas e globais. Ainda que a escola apresente um domínio social próprio, com formas de representação e práticas sociais propriamente ditas, as suas lógicas internas não estão desconectadas das lógicas externas.

Neste sentido, a escola é compreendida por mim como espaço social. Ela se define a partir de uma apreensão relacional do mundo social. Isto significa que, constitui-se a partir de indivíduos e grupos, que existem e subsistem a partir *da* e *na* diferença, ocupando posições distintas e coexistentes que nela se configuram. Portanto, ela consiste em espaço de relações entre posições (proximidade, distância, vizinhança, etc), com suas estruturas de diferenciação, baseadas em formas de poder e tipos de capitais (econômico, social e cultural), considerados nela como eficientes, mas que variam de acordo com os lugares e momentos. Mas também, estas posições se diferenciam pelas disposições⁷ (*habitus*) e tomadas de posições dos grupos e indivíduos que neste espaço interagem (Bourdieu, 2013).

⁷ *Habitus* pode ser definido como um conjunto de escolhas, práticas e bens possuídos que caracterizam uma posição social, podendo ser retraduzido como um estilo de vida unívoco. Ele também engloba os esquemas de percepção, visão e de classificação. Portanto, ele é parte constitutiva dos esquemas simbólicos (Bourdieu, 2013).

Na escola, configura-se um campo de força, de luta, onde os seus agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados para conservar ou transformar a sua estrutura. Ela organiza as práticas e representações dos agentes, bem como a constituição de classes teóricas que se relacionam com o processo de classificação, que não se limita a mera explicação ou descrição, vinculando as realidades descritas a certas propriedades elaboradas por oposição, desta maneira, criando assim as formas de diferenciação e distinção e também de agregação (cf. Bourdieu, 2013).

Além de reproduzir esquemas utilizados cotidianamente para classificar e identificar coisas e fatos, o sistema escola transforma as diferenças relacionadas à herança familiar, ao *ethos* e ao capital cultural⁸ dos grupos e indivíduos ligados às camadas populares e à classe trabalhadora em desigualdades nos espaços escolares, construindo certos mitos em que as condições sociais e culturais diferentes são interpretadas como aptidões e inaptidões naturais, individuais e cognitivas. As diferenças de êxito e sucesso escolar são traduzidas como diferenças de dons e capacidades cognitivas. Ao criar estes mitos a escola lhe confere certa legitimidade e encobre o seu papel de conservação e transmissão de uma cultura legítima capaz de exercer as suas funções de conservação social e reproduzir as formas de desigualdades (cf. Bourdieu, 2004).

Como já foi anunciado, nesta análise não realizo uma pesquisa sobre a constituição da educação como um campo temático e investigativo das ciências sociais, em um esforço de contribuir para a história do conhecimento. Entretanto, analiso as relações de conflito nos espaços escolares, a partir de referenciais teóricos mais gerais das ciências sociais ou, mais especificamente, com base em olhar antropológico e não apenas de uma sociologia da escola ou da educação.

A ruptura com a delimitação rígida entre objeto de estudo e universo social de análise me conduziu à reflexão sobre o referencial teórico adequado à compreensão das relações de conflito no espaço escolar e da sua interface com os mecanismos de poder e dominação.

Entretanto, a produção antropológica por mim realizada foi marcada por uma condição específica que produziu efeitos sobre os seus resultados – a situação

⁸ O autor define o capital como um sistema de valores implícitos e interiorizados.

etnográfica em que o pesquisador está inserido nos universos analisados, estando situado em certas posições destes campos da prática social.

1.3. Dilemas da pesquisa antropológica: a dupla inserção como pesquisadora e professora no universo pesquisado:

Durante o período de pesquisa da FAPERJ, entre os anos de 2011 e 2012, atuei como professora concursada de sociologia⁹, em um Colégio Estadual¹⁰ localizado em Copacabana, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Entre os anos de 2013 e 2014, prossegui com a pesquisa por conta própria, mas já estava desligada da rede estadual de ensino e havia ingressado na rede federal, também como professora de sociologia. Nesse ínterim, realizei observações e entrevistas abertas e diretivas com alguns professores, tanto na escola da qual fiz parte do conjunto de trabalhadores, quanto em outras unidades de ensino. Além disso, prossegui com as observações nos demais espaços sociais anteriormente delimitados.

A minha posição de professora de sociologia em contexto institucional específico no qual me propus a realizar a pesquisa antropológica me colocou diante de uma ordem de problemas teóricos e metodológicos desafiadores. Não irei apresentar aqui um modelo para lidar com esse problema, até porque ainda não houve avanço suficiente para delimitar certos acordos e preceitos mínimos que possam dar conta das situações etnográficas recentes, de *quando nós antropólogos nos tornamos o outro*, para utilizar a expressão elaborada por Durhan (1986).

Assim sendo, tentarei de alguma forma explicitar alguns problemas e desafios colocados pela situação etnográfica na qual estive engajada, a fim de contribuir para

⁹ Na SEEDUC, trabalhei como professora de sociologia em períodos descontínuos de inserção, entre os anos de 2.005 e 2.006 e, depois de 2.010 até 2.012, quando me desliguei para ingressar no funcionalismo público federal. Desde 2.012, trabalho como professora de sociologia, em uma instituição escolar de formação técnica e tecnológica, investimento almejado em função do projeto de melhoria das condições salariais e de trabalho, mas que foi antes por mim relativizado, porque existem outros problemas quanto à desvalorização salarial e às condições de trabalho naquela rede de ensino, que provocam não só a intensificação do trabalho, mas também o aumento do controle sobre ele e à submissão dos professores à política de gratificação por produtividade.

¹⁰ Não irei apresentar o nome da escola em que trabalhei para manter sigilo dos sujeitos envolvidos nas situações observadas durante a pesquisa de campo.

elucidação de dilemas atuais do fazer antropológico em circunstâncias específicas de realização da pesquisa.

Neste sentido, deparei-me com questões assim enumeradas:

1) Quais os limites dos procedimentos da pesquisa antropológica quando o pesquisador está inserido como sujeito no universo social analisado?

2) Nestes casos, quais os procedimentos teóricos e metodológicos que devem ser adotados para se manter o rigor científico?

3) Por fim, quais são as implicações que as relações entre pesquisador e pesquisados podem apresentar à produção do conhecimento antropológico?

Estas questões estão entre os desafios que se apresentam ao fazer antropológico nas condições citadas. Vários antropólogos brasileiros e estrangeiros (Oliveira 2009; Durhan 1986; Velho 1989a, 1989b; Marcus 1991, 2004) apontam a pluralidade de situações etnográficas e de fragmentação dos objetos de estudo como uma realidade da disciplina, especialmente a partir da década de 1.970. Dentre elas, destacam-se as situações em que os antropológicos estão inseridos no universo pesquisado.

No Brasil, por exemplo, há uma forte tendência à realização de pesquisas antropológicas demandadas por diferentes sujeitos sociais, vinculados aos movimentos sociais (indígenas, quilombolas e sindicais), às instituições do Estado, às Organizações não governamentais (ONGs) e às igrejas, que investem na constituição de uma relação de cumplicidade entre eles e o pesquisador. Além dessas situações, destacam-se ainda os estudos sobre a própria sociedade do antropólogo, configurando uma antropologia *at home*, bem mais comum à atuação dos antropólogos brasileiros (cf. Oliveira, 2009; Peirano, (ano); Durhan, 1986).

A situação de trabalho de campo por mim vivenciada não se apresenta como uma exceção à regra. Fato este que não torna, de maneira alguma, mais fácil a sua problematização. Entre os antropólogos, essa discussão ainda é pouco sistemática, sendo, de certo modo, secundarizada entre os pares.

Assim, as diversas situações de pesquisa em antropologia exigem a formulação de novas questões teóricas e metodológicas. Nesse sentido, Oliveira (2009) afirma que as perspectivas etnográficas insurgentes e diferentes do seu modelo clássico e pioneiro não podem ser encaradas por um sentimento de “*mal estar*”, gerado pelo medo de se

romper com consensos internos à disciplina e, muito menos, alvo de atitudes normatizadoras, para serem devidamente enquadradas às tradições teóricas da disciplina. Pelo contrário, elas devem ser vistas como algo positivo e refletido criticamente, a fim de se elaborar estratégias de investigação, capazes de lançar outros “olhares” sobre a disciplina, seus métodos e suas teorias.

Prossegue Oliveira (2009): estas etnografias emergentes podem coexistir com a tradição emblemática, devendo ser encaradas como uma questão de técnica e não de princípios, por serem relativamente autônomas, com domínios próprios e trajetórias diferentes, vinculadas à delimitação de certas fronteiras de saber e de circulação de pessoas. Entretanto, o autor ressalta que, nestes casos, dois pressupostos devem ser mantidos: o rigor e a crítica na produção dos dados e o respeito e a lealdade pelas pessoas e coletividades estudadas.

As situações etnográficas nas quais os antropólogos pertencem ao universo do pesquisado exigem procedimentos comuns a toda e qualquer pesquisa antropológica. Nesse sentido, dois aspectos relacionados são eleitos como marcadores da singularidade do trabalho antropológico: a atitude relativizadora¹¹ e a observação participante. A primeira é adotada enquanto atitude cognitiva e epistêmica que permite ao pesquisador se esquivar de um olhar, ver e escrever etnocêntrico. A segunda garante a elaboração de um olhar, uma escuta e escrita por dentro da cultura do outro (cf. Cardoso 2009).

Contudo, a atitude relativizadora e a observação participante devem ser problematizadas, principalmente em relação ao pressuposto do distanciamento social e cultural, entre o antropólogo e os sujeitos pesquisados, encarados, por muitos pesquisadores, como critério de imparcialidade-neutralidade, necessário à objetividade do conhecimento antropológico. Os procedimentos de pesquisa pensados a partir da noção de distância não correspondem às novas e imergentes condições da etnografia e do fazer antropológico, marcadas pela proximidade cultural e social, entre pesquisador e pesquisados.

¹¹ O ato de relativizar é compreendido pelo autor como uma atitude epistêmica e eminentemente antropológica em que o pesquisador se livra de um olhar, ver e escrever etnocêntrico. Ainda que esteja baseado em uma concepção idealizada de situação etnográfica, a perspectiva relativizadora faz parte de um processo intelectual e cognitivo da análise antropológica, para se desvencilhar o olhar situado, mas sem consciência, o que independe de perceber os encontros semânticos entre pesquisado-pesquisador e entre pesquisados. Ver Roberto Cardoso (1998); Da Matta (1987;1996)

As considerações de Velho (1989 a, 1989 b) sobre as noções de “familiaridade” e “exotismo” na prática antropológica são importantes para este debate. O autor afirma que a “familiaridade” ou a “distância” do pesquisador com determinado domínio da vida social não são sinônimos de conhecimento antropológico, ambos trazem certas vantagens e desafios nessa construção. Ele prossegue, ainda que exista a distância social, o olhar do pesquisador pode estar imbuído de certas categorias sociais hierarquizantes, capazes de reforçar posições de poder e de dominação socialmente construídas. Ela não garante em si a compreensão dos mecanismos classificadores da vida coletiva, das hierarquias e formas de distribuição. Muito menos, o entendimento dos princípios lógicos e organizadores da prática social.

Neste sentido, a centralidade da perspectiva relativizadora deve ser adotada, mas não de forma mitificada, em que a distância cultural é concebida como precondição para o conhecimento antropológico. Por esse prisma, ela pode instrumentalizar a reflexão sobre os discursos e as práticas em contraste e disputas, entre sujeitos portadores de posições desiguais de poder, situados no universo social da análise. Mas para isto, o antropólogo deve estar amparado na teoria social crítica, que lhe permitirá estar atento às disputas e concorrências entre as formas de saberes, as representações, os valores, as crenças e as ideologias, que sujeitam de forma fragmentária e complexa os processos de produção e elaboração do conhecimento. Esta atitude epistemológica independe da proximidade ou distância cultural e social entre pesquisador e sujeitos-pesquisados, mas sim do referencial teórico adotado.

A valorização da distância cultural como precondição ao conhecimento antropológico perde qualquer sentido, quando, de acordo com Oliveira (2009), entende-se que não existe ciência que não esteja engajada e submersa em conflitos e interesses diversos, porque não está desconectada da vida social. O modelo clássico de etnografia sempre esteve longe de solucionar os efeitos da relação entre o antropólogo e pesquisados na produção do conhecimento. Principalmente, porque ele, inscrito em estrutura de poder colonial, percebia e colocava o outro em posição de objeto, configurando, desta maneira, a unilateralidade de uma relação assimétrica de poder entre o nativo e o pesquisador, que sob o mando da neutralidade reforçava e naturalizava as relações de dominação. Este modelo ainda permanece como verdades operacionais da pesquisa antropológica, mas os estudos hoje realizados estão bem distantes dele e carecem de novas posturas metodológicas, que contemplem o caráter

situacional do trabalho etnográfico, explicitando a singularidade e originalidade de cada experiência. Qualquer pesquisa etnográfica está sempre politicamente situada. A simulação de neutralidade reforça políticas conservadoras e relações de poder e dominação.

O procedimento metodológico apresentado anteriormente propiciará a compreensão sobre o universo social estudado. Assim sendo, o antropológico deve explicitar o lugar que ocupa no sistema de posições sociais do universo em análise, também considerando as implicações dessa posição na produção dos dados etnográficos, explicitando-os como aspectos das condições de produção da pesquisa.

A dupla inserção da pesquisadora como professora e militante do movimento sindical e em defesa da sociologia na escola básica, no sistema de posições, tanto nos espaços da escola quanto naquele do engajamento político, provocaram alguns limites e vantagens à produção do conhecimento antropológico, como serão apresentados a seguir.

A condição de professor e de militante do pesquisador trouxe desafios à desnaturalização do universo social de análise que lhe é familiar. O risco da identificação do pesquisador com os sujeitos entrevistados está de acordo com Durhan (1986) na tentativa de explicar a sociedade através de categorias nativas e não por meio de categorias antropológicas. Este risco diminui com a utilização do referencial teórico anteriormente apresentado.

Ao mesmo tempo, esta condição lhe permitiu vivenciar, com mais facilidade, situações que, de certo modo, são negadas a um estranho. Quando o pesquisador é um estranho, há um controle menor do grau de imprevisibilidade quanto às relações sociais existentes e travadas entre os indivíduos envolvidos com a pesquisa durante o trabalho de campo, como apontou Berreman (1990):

“... Ao chegar ao campo, todo etnógrafo se vê imediatamente confrontado com a sua própria apresentação diante do grupo, que pretende compreender. Só depois de tê-lo feito, poderá passar a sua confessada tarefa de procurar compreender e interpretar o modo de vida dessas pessoas (...) Ambas as tarefas, como toda a interação social, envolvem controle e interpretações de impressões, nesse caso, impressões mutuamente manifestadas pelo etnógrafo e seus sujeitos. As impressões decorrem de um complexo de observações e inferências, construídas a partir do que os indivíduos fazem, assim como do que dizem, tanto em público, isto é, quando sabem que estão sendo observadas, quando privadamente, isto é, quando pensam que não estão sendo observados. As tentativas de dar impressão desejada de si próprio, e de interpretação com precisão o comportamento e atitudes dos

outros são um componente inerente de qualquer interação social e são cruciais para a pesquisa etnográfica... (Berreman 1990, página, 125)”

Ao contrário, quando se faz parte do universo social estudado, o crucial não é o controle de impressões, mas a compreensão do lugar que o pesquisador ocupa no sistema de posições e das identidades que lhes são imputadas e investidas, bem como das relações de aliança, solidariedade e conflitos com os outros indivíduos em interação. Depois deste procedimento, o pesquisador poderá compreender as interpretações e o comportamento dos outros e, de que maneira, se apresentam na interação entre pesquisador e pesquisados.

A minha condição de professora me possibilitou estudar um universo social que, em geral, dificulta e limita a presença de “estranhos” em seu interior. Este fechamento se relaciona ao fato de as escolas se constituírem em espaços sociais fechados em si mesmo, que investem na diferenciação em relação aos de outros tipos. Orientada pela lógica do regime disciplinar, tal como denomina Foucault (1987, 2009), a escola se organiza utilizando certas técnicas de distribuição dos indivíduos que procuram localizá-los e isolá-los neste espaço, visando à sua vigilância permanente, para não apenas controlar mas também tornar estes corpos úteis. Assim sendo, os instrumentos de poder não são tão eficazes no controle da presença do pesquisador, seja pela dificuldade de localizá-lo neste espaço, seja pela impossibilidade de controlar o saber por ele produzido.

A análise de Cipiniuk (2013) sobre o insucesso da tentativa dela de inserção em uma instituição escolar é bastante elucidativo quanto às possibilidades de um estranho realizar etnografia nesses espaços sociais. O rígido controle sobre o acesso à escola pode explicar a constatação feita pela autora, descrita abaixo:

“...Todavia, não é raro encontrar pesquisadores que possuem algum vínculo com a instituição escolar a ser analisada. Na bibliografia reunida para esta pesquisa, por exemplo, pode se constatar que a maioria das análises empreendidas em instituições escolares está relacionada a pesquisadores que, em algum momento de suas vidas, se encontravam na condição de professor das escolas nas redes públicas particulares de ensino; ou mesmo vinculados a projetos de pesquisa que possuíam importantes vínculos com a instituição escolar. É o caso de Lavisolo (1987), Dauster al. (1981), Peregrino (2010), entre muitos outros (Cipiniuk, 2013, página 36)

Contudo, a negação do acesso ao espaço escolar é interpretada por Cipiniuk (2013) não apenas como reflexo do receio, por parte dos representantes do Estado, de

não controlarem o resultado da produção de conhecimento sobre a escola. Por estar voltada para si mesma, afastada de possíveis interlocuções com outros agentes e instituições sociais, a escola se constitui em objeto de legitimação da ação política partidária e de governo. Com isso, nela se investe pelo reconhecimento de uma imagem positiva diante dos outros, que pode ser ameaçada com o conteúdo produzido pela investigação social. Por isso, as pesquisas sobre processos educativos¹² são geralmente desenvolvidas por professores ou pesquisadores que já estiveram nesta condição social.

Se a aceitação de realização da pesquisa não se apresenta como um problema para os pesquisadores que pertencem ao universo da escola, a localização dele no sistema de posição irá facilitar o acesso a certas pessoas e informações, mas dificultá-lo em relação a outras.

Assim sendo, a condição de militante sindical da pesquisadora impossibilitou o acesso aos representantes mais diretos da SEEDUC no espaço escolar (diretores), que por ora interagem com ela, considerando tal posição, controlando assim, as representações que aqueles que estão nesta posição de poder elaboram quando estão entre os seus pares, portanto, as *transcrições escondidas*, tal como elaborada por Scott (2000).

Por outro lado, a pesquisadora não só pode ter acesso constante às narrativas sobre situações de conflito entre diferentes agentes sociais, mas também foi solicitada a testemunhá-las, por conta da sua vinculação com o movimento sindical, condição que representava para os outros trabalhadores a expectativa de atenuar os conflitos entre eles e os diretores de escola.

Com isso, a interação mais efetiva da pesquisadora ocorreu entre aqueles trabalhadores que assumiam publicamente uma posição de desobediência, ou que dissimulavam a sua insatisfação e resistência em relação aos diretores, mas que nutriam um sentimento e discurso de contraposição. A dificuldade de proximidade era assim

¹² Esta falta de interesse pela educação como objeto de estudo se explica pelo menos por outros dois fatores. Um deles se deve à ausência de cumplicidade dos cientistas sociais das universidades públicas com certos problemas sociais, em especial com o da escola pública. A pouca produção sobre o tema também está relacionada às dificuldades enfrentadas por professores em continuar o seu investimento acadêmico, associados à reflexão sobre os processos educativos, em detrimento das precárias condições de trabalho e salariais a que estão sujeitos. Por outro lado, percebe-se a ausência de um incentivo mais significativo por parte das agências de financiamento estatais, privadas ou internacionais na produção acadêmica no campo das ciências sociais, principalmente com a prevalência das abordagens economicistas sobre a educação.

maior entre os trabalhadores que assumiam uma relação mais efetiva de colaboração com os diretores e demais representantes da SEEDUC. A possibilidade de presenciar interações entre os diretores e os trabalhadores que mantêm alianças e uma relação de proximidade foram limitadas, fazendo com que a pesquisadora investisse na análise dos discursos públicos, tanto dos diretores e demais representantes da SEEDUC, quanto de sua cúpula.

Esta situação foi de certa forma contrabalanceada pela inserção em outras escolas. Principalmente, naquela escola em que interação entre pesquisadora e os pesquisados ocorreu também em detrimento das atividades de extensão do projeto da FAPERJ. Neste caso, a convivência com os pesquisados ocorreu de maneira diferente, pois a vinculação da mesma com o movimento sindical não era de conhecimento público. Assim, dentro do sistema de posições, a condição era apenas de professora da rede estadual e de pesquisadora.

Com o tempo mais prolongado de convivência, as situações observadas e as narrativas daqueles professores, assim como os de outras escolas, se centravam também nas dificuldades de realização do trabalho docente, nas relações com os alunos e nas representações elaboradas sobre eles e nos conflitos entre os diferentes agentes, mas de natureza diversas, presentes no espaço da escola. Mas que, no primeiro caso, eram fundamentalmente circunscritas pela tentativa de controlar certas impressões na presença do pesquisador, procurando investir no reconhecimento de uma relação sem conflito entre alunos, professores e diretores da escola.

Além disso, as especificidades de se estudar um universo próximo também se manifestam quanto ao momento da escrita, que não é marcado por um processo de isolamento do campo. Pelo contrário, ele se constitui em processo intenso de produção textual que se correlaciona com a contínua interação com os sujeitos da pesquisa.

Para finalizar, nesta tese, estudo as relações sociais pela perspectiva do conflito no espaço escolar, rompendo com o pressuposto de que a escola possa ser estudada em si, desconectada das redes de relações institucionais e dos processos mais gerais na sociedade, dos quais derivam os sentidos a ela atribuídos. Este esforço analítico se orienta por articular as relações sociais sobre as quais os conflitos se constituem e se expressam, correlacionando-os supostamente aos processos sociais, políticos e econômicos.

2. Contextualização do universo social de análise: descrição morfológica do sistema de ensino

O sistema público de ensino do Estado do Rio de Janeiro é composto por duas principais redes, cujos estabelecimentos de ensino estão diretamente subordinados à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), ou à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. O contexto institucional e organizativo aqui apresentado será o da SEEDUC-RJ, tomada como estudo de caso para a análise das mudanças ocorridas nas relações de dominação e resistência entre os trabalhadores da educação e os representantes da Secretaria de Educação, conforme objeto de pesquisa anunciado na introdução deste texto.

O objetivo a que me proponho será realizado a partir dos dados estatísticos do Censo da Educação Básica de 2.011 (EDUCACENSO) e dos relatórios oficiais elaborados pela SEEDUC, em especial os livros de governança dos anos de 2.011 e 2.012.

O sistema público de ensino do Estado do Rio de Janeiro possui 1.492 estabelecimentos de ensino, atendendo a 1.081.119 alunos, conforme tabela apresentada a seguir:

| Educação Básica | | | | | |
|--|--|----------|------------|------------|-----------|
| 1.2 - Número de Matrículas na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2011 | | | | | |
| Unidade da Federação | Matrículas na Educação Básica | | | | |
| | Localização / Dependência Administrativa | | | | |
| | Total | Total | | | |
| Federal | | Estadual | Municipal | Privada | |
| Brasil | 50.972.619 | 257.052 | 19.483.910 | 23.312.980 | 7.918.677 |
| Rio de Janeiro | 3.846.550 | 36.117 | 1.081.119 | 1.725.106 | 1.004.208 |

Desse universo, 1.448 estabelecimentos estão vinculados diretamente a SEEDUC, abrangendo 1.049.113 matrículas, e outros estão subordinados a FAETEC. A SEEDUC-RJ oferece o ensino fundamental e médio em respectivas escolas, em diferentes modalidades, compreendendo, assim, o ensino de formação geral, o

profissional e técnico, a educação para Jovens e Adultos (EJA) presencial e semipresencial integrado ou não à educação profissional e, por fim, a educação especial.

A SEEDUC oferece o maior contingente de matrículas do segmento médio de ensino, se comparada com as demais redes públicas e privada. A segunda maior oferta de matrícula é o do ensino fundamental. Ela ainda concentra matrículas daquele segmento de ensino, em detrimento do marco legal que instituiu a sua descentralização para os municípios, no final da década de 1.980. A terceira maior oferta se concentra na educação de Jovens e adultos, constituindo-a enquanto primeira em relação às outras redes. No quadro apresentado abaixo é possível verificar em números absolutos as distribuição de matrículas por modalidades de ensino entre as redes publicas e privadas:

| Total de Matrículas no Ensino Básico - Censo Escolar de 2011 | | | | | | | | | |
|--|---------|------------------|--|--------------------|----------------|-------------------|----------------|---------------------|-----------------------|
| ESTADO DO RIO DE JANEIRO | | Total | TOTAL DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS | | | | | | |
| Dependências Administrativas | Total % | | Modalidades de Ensino - Censo Escolar de 2011 | | | | | | |
| | | | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Educação Especial | EJA Presencial | EJA Semi-Presencial | Educação Profissional |
| Federal | 1 | 36.117 | 487 | 10.748 | 14.364 | 724 | 1.456 | 0 | 8.338 |
| Estadual | 28 | 1.081.119 | 897 | 367.290 | 469.870 | 959 | 139.152 | 79.775 | 23.176 |
| SEEDUC | 27 | 1.049.113 | 18 | 359.512 | 459.405 | 836 | 138.953 | 79.388 | 11.001 |
| Outras Secretarias | 1 | 32.006 | 879 | 7.778 | 10.465 | 123 | 199 | 387 | 12.175 |
| Municipal | 45 | 1.725.106 | 290.883 | 1.314.111 | 6.301 | 8.632 | 101.379 | 2.169 | 1.631 |
| Privada | 26 | 1.004.208 | 209.689 | 585.312 | 119.145 | 3.740 | 25.980 | 4.298 | 56.044 |
| Total | | 3.846.550 | 501.956 | 2.277.461 | 609.680 | 14.055 | 267.967 | 86.242 | 89.189 |

Diante dos dados, pode-se afirmar que a rede de serviços educacionais do Estado do Rio de Janeiro se constitui em sistema misto, composto por setores públicos e privado, assim como o sistema saúde, por conta da história de desenvolvimento do Estado Brasileiro, e da dinâmica das lutas políticas pela ampliação dos direitos sociais, que não serão aqui objeto de análise. O processo de universalização dos direitos sociais básicos, a partir da constituição de 1.988, foi marcado pela ampliação precária das redes de serviços públicos estatais, em detrimento do declínio do Estado de Bem Estar Social e do avanço do Neoliberalismo no mundo, que levou a constrição de recursos públicos destinados àquele fim, diante da política de ajuste fiscal.

Nesse sentido, a rede estadual de educação garante o acesso de parcela significativa da população à escolarização de nível médio, ofertando pouco mais que setenta e cinco por cento das matrículas, caracterizando-a como sistema de educação pública de acesso gratuito, universal e em massa. Com a maior oferta de vagas públicas

para a formação de nível médio, e em menor número, de outros segmentos de ensino, esta rede tem um universo de pouco mais um milhão de alunos e de 80 mil trabalhadores.

As demais redes públicas de educação assumem um caráter seletivo, que se configura não só a partir dos critérios meritocráticos de acesso dos alunos aos estabelecimentos de ensino, realizados através de seleções públicas, e do contingente de matrículas oferecidas, mas também em detrimento das condições salariais e de trabalho e, de infraestrutura, *a priori*, menos precarizadas.

A partir dos dados, observa-se também uma diferença significativa entre as matrículas do ensino fundamental (2.277.461) e médio (609.680), permitindo então inferir sobre uma tendência à redução de indivíduos jovens ou adultos que investem no projeto de aumento da escolaridade e de aquisição do diploma de nível médio. Este quadro pode estar relacionado a diferentes aspectos, mas que não são necessariamente isolados nem desconectados. Assim, eles podem ser relativos às pressões objetivas que envolvem as estratégias de reprodução física e social das famílias mais pobres, que podem prevalecer em detrimento das circunstâncias, ou mesmo aos processos internos de exclusão dos sujeitos, que diante do nível de capital cultural e social não conseguem assimilar os códigos da cultura escolar, assumindo então trajetórias de “insucesso”.

Com efeito, Bourdieu (2004) mostra que o investimento escolar não envolve apenas a avaliação das condições objetivas e materiais, mas também se vincula às dimensões simbólicas, como, por exemplo: capacidade de assimilação mínima dos códigos e valores escolares; o modo como o aumento da escolaridade se constitui em um projeto de futuro vislumbrado pela família, que pode ser influenciado pelo número e pelas possibilidades de reprodução material de seus membros; o capital cultural do meio familiar; as influências do contexto social que interfere nas escolhas e orientações, bem como nas possibilidades de mobilidade social através do investimento escolar.

Contudo, a questão da assimilação dos valores sobre a escola assume neste contexto etnográfico uma dimensão significativa, na medida em que se identifica uma investidura de alguns estudantes na negação do projeto de investimento na escolarização, a partir do questionamento da autoridade dos professores, das regras e normas internas à escola e, da indisposição para investir no domínio dos saberes escolar.

Mas fundamentalmente, através do discurso que relativiza a crença na mobilidade através da educação.

Em pesquisa quantitativa encomendada pela SEEDUC¹³, algumas informações podem contribuir para a compreensão da relação dos estudantes e familiares com o projeto de escolarização e a sua diversidade sociocultural. Entre os estudantes pesquisados, 56% pertencem ao sexo feminino e 44% ao sexo masculino. 61% estão na faixa etária de 15 a 71 anos, dentro da idade escolar, enquanto 18% com 18 anos e 19% com mais de 19 anos.

Quanto às famílias dos alunos, 54% são biparentais e 27% monoparentais feminina. A maioria dos estudantes não ocupa uma posição central no grupo familiar, que fica restrita a 6% deles que moram com o cônjuge. Entretanto, 9 % possuem filhos. Em relação à escolaridade dos responsáveis dos alunos, 55 % dos pais dos estudantes possuem apenas o ensino fundamental. Apenas 7% têm formação universitária e 35 % o ensino médio. Quanto às mães, 53% possuem ensino fundamental, 38% o ensino médio e 10% ensino superior. Alunos com mais de 18 anos, os pais apresentam uma escolaridade mais baixa (37% deles com até 3ª série do Fundamental, 22% entre 4ª e 7ª Fundamental, 15% entre 8ª Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, 12% com ao menos o Médio completo).

Quanto à escolarização, 85% por cento dos alunos nunca interromperam os estudos, e aqueles que o fizeram e, depois retornaram à escola, os pais possuem uma escolaridade mais baixa (31% dos alunos cujos pais têm até 3ª série fundamental). O processo significativo da evasão ocorre na transferência entre o ensino fundamental e médio, como uma queda significativa das matrículas. 51% dos alunos leram de 0 a 3 livros nos últimos 5 anos. Entre os pais, 38% não leu qualquer livro nos últimos 3 anos. Os alunos afirmam que os pais costumam cobrar quanto à presença deles na escola e o bom desempenho nas avaliações. Contudo, os estudantes afirmam que eles não possuem o hábito de verificar as notas, nem de comparecer em reuniões com a equipe pedagógica, e averiguar a frequência dos filhos na escola. A expectativa dos alunos ao terminar o ensino médio se divide entre ingressar em uma faculdade (66%) e arrumar uma vaga no mercado de trabalho (55%).

¹³ Esta pesquisa foi encomendada pela SEEDUC e realizada no ano 2.011 com 4.000 alunos de escolas localizadas em diversas regiões geográficas do Estado do Rio de Janeiro.

Assim sendo, os dados indicam uma dificuldade maior de investimento na escolarização entre os alunos, cujos pais possuem pouco *capital*¹⁴ *escolar* e *cultural*. Contudo, os estudantes são oriundos de famílias de baixa escolaridade e rendimento. Estes dados, por conta da natureza quantitativa, não nos permitem entender as razões possíveis de trajetórias escolares encaradas como de sucesso ou fracasso escolar.

Com relação ao universo de trabalhadores vinculados a SEEDUC, existem 125.505 matrículas¹⁵ relativas ao cargo de docentes, de acordo com as informações contidas na tabela 15, em Outubro de 2011. Sendo que 60% delas (75.170) são de docentes ativos e o restante de inativos. Existe ainda um percentual significativo de trabalhadores aposentados e de trabalhadores afastados de suas atividades laborais por problema de saúde.

Tabela 15: Número de docentes ativos e inativos

| Cargos | Outubro de 2010 | | | Outubro de 2011 | | |
|--------------------|-----------------|---------------|-------------|-----------------|---------------|-------------|
| | Ativos | Inativos | % de ativos | Ativos | Inativos | % de ativos |
| DOC 1 | 55.191 | 28.866 | 66% | 54.680 | 29.845 | 65% |
| 16 horas | 53.719 | 28.735 | 65% | 53.258 | 29.684 | 64% |
| 40 horas | 1.472 | 131 | 92% | 1.422 | 161 | 90% |
| DOC 2 | 23.232 | 27.905 | 45% | 20.490 | 20.490 | 50% |
| 22 horas | 18.282 | 27.628 | 40% | 15.677 | 15.677 | 50% |
| 40 horas | 4.950 | 277 | 95% | 4.813 | 4.813 | 50% |
| Total geral | 78.423 | 56.771 | 58% | 75.170 | 50.335 | 60% |

Fonte: Superintendência de Gestão de Pessoas

Desse universo, 13,24% dos docentes inativos (6.668) estavam afastados de suas atividades, sendo que 78,5% para tratamento de saúde. Contudo, 43,5% foram licenciados para tratamento de saúde prolongado, e 15,8% para licença maternidade.

¹⁴ Por capital social, baseio-me no conceito elaborado por Bourdieu (1998), cuja definição é a de um conjunto de recursos reais e potenciais capazes de agregar a um indivíduo ou grupo social que, em virtude do seu acesso as redes de relações pessoais institucionalizadas o não de interconhecimento e de reconhecimento mútuos, conseguem transmitir certas propriedades comuns conferidores de sua posição social privilegiada, ou com atributos necessários ao investimento em outras posições de mais prestígio. Contudo, a aquisição e a manutenção do capital social dependem de um trabalho de investimento no reconhecido e na manutenção do seu valor, possível somente através da sociabilidade. Ele não pode ser concedido com independente do capital econômico, dada às possibilidades de conversibilidade entre eles.

¹⁵ Não foi possível obter a informação sobre o universo total de trabalhadores vinculados à SEEDUC. As informações encontradas nos documentos oficiais do órgão eram apenas relativas ao número de docente. Ainda assim, o número de matrículas apresentado não corresponde ao número de professores, porque eles podem ter mais de uma matrícula na rede.

Não consta no documento as doenças responsáveis pelo afastamento, o que torna impossível avaliar se decorrem das condições de trabalho¹⁶.

A carreira do magistério estadual¹⁷ é composta por cargos e regimes de trabalho diferentes, sendo eles: o de Professor docente I (16, 30 ou 40 horas semanais) e o de Professor docente II (22 ou 40 horas semanais). Desde 2011, foram criados os cargos de professor, em funções complementares de coordenador pedagógico e de orientador educacional¹⁸, sendo que para cada um deles, com 1.765 vagas. 71% (setenta e um por cento) dos professores ocupam o cargo de Docente I com a carga horária de trabalho de 16 tempos semanais. Neste caso, o salário inicial era em 2.011 de R\$ 800,11, enquanto, no final de carreira, chega a R\$ 1.579,27. Para ocupar estes cargos, os trabalhadores possuem a licenciatura plena na área de conhecimento que lecionam. Depois da greve de 2.011, como proposta da cúpula da Secretaria, foi criado o cargo de professor DOC I 30 horas, com 2.000 vagas e salário inicial de 1.843,60, em janeiro de 2012,

Entretanto, 21% das matrículas são ocupadas por professores com formação de nível médio, antigo curso de formação de professores¹⁹, sendo a carga horária de trabalho de 22 horas semanais, e o salário inicial de R\$ 689,87 e final de R\$ 1.708,08. Apenas 8% (oito por cento) dos professores docente I e II possuem carga horária de 40 horas semanais. O salário do professor docente I 40 horas é de R\$ 2.000,27 e o professor docente II é de RS 1.275,68. No final da carreira, o salário deles é respectivamente, de RS 3.948,17 e R\$ 3.158,54.

Além dos cargos e regimes mencionados acima, a SEEDUC tem aqueles que compõem o quadro de apoio e de técnicos-administrativos. Eles são compostos por

¹⁶ Ver relatório de Governança do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), ano 2011.

¹⁷ Os dados apresentados foram obtidos através do relatório de governança da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) do ano de 2011 e do Projeto de Lei nº 677/2011 que concedeu o aumento salarial dos trabalhadores da educação e demais benefício, após três meses em greve. Veja o decreto-lei e a tabela com os salários dos trabalhadores no anexo I.

¹⁸ Ver as Leis nº 6027/11, de 29 de agosto de 2.011 e nº 44.405 de 23 de Setembro de 2.013. Neste caso, foram extintos os cargos de professor assistente de administração 1 e 2, professor orientador educacional, professor supervisor educacional e professores especialista. O quantitativo de trabalhadores que ocupam estes cargos é respectivamente: 299, 1.171, 29, 23 e 1.

¹⁹ A SEEDUC ainda oferta o curso de formação de professores apesar da exigência legal de formação universitária para professores do primeiro ciclo do ensino fundamental e da impossibilidade deste contingente de formandos serem absorvidos pelo emprego público ou formal. Assim sendo, o órgão não realiza mais concursos públicos para professores docente II. Os professores que ocupam este cargo atuam em escolas da rede que oferecem o ensino fundamental nos anos iniciais, ou foram remanejados para outras funções administrativas e burocráticas nas escolas ou instâncias da SEEDUC.

níveis diferentes²⁰, relacionados à formação escolar (o elementar, fundamental, médio e superior) e estão distribuídos, principalmente, entre os cargos de merendeira, servente, vigia, zelador, auxiliares de secretaria nível médio e de pessoal de apoio de secretaria e bibliotecário. O salário dos funcionários de apoio é de aproximadamente R\$ 850,00. O menor salário²¹ é de R\$ 545,00, dos trabalhadores com nível elementar da carreira, e o maior é de R\$ 1.270,74, último nível da carreira, pessoal portador de formação universitária.

Estes cargos são insuficientes quanto à demanda existente nas escolas e a SEEDUC não realiza, com frequência, concurso público para provê-los. O último concurso foi realizado no ano de 2.003. Em geral, as atividades de manutenção, limpeza e portaria são realizadas por funcionários terceirizados, enquanto as administrativas por pessoal concursado, professores remanejados que não lecionam mais por conta de problemas de saúde ou por trabalhadores terceirizados.

Os trabalhadores da educação têm o direito assegurado à progressão por tempo de serviço em suas carreiras públicas, que implicam em aumento salarial. Uma das formas de progressão ocorre a cada três anos de efetivo exercício (os triênios), que representam um acréscimo de 5% no salário inicial do trabalhador, previsto na constituição do Estado do Rio de Janeiro. A segunda se refere à mudança nível de referência²² que acontece a cada cinco anos, com acréscimo de doze por cento sobre o salário anterior. A carreira do magistério estadual possuem seis níveis de referência (de 0 até os 25 anos), enquanto a carreira do pessoal de apoio três níveis (0 a 5 anos, 6 a 10 anos, 10 a 15 anos ou mais).

Entretanto, as condições salariais e de trabalho são constantemente denunciadas pelos trabalhadores, principalmente durante os movimentos grevistas. Uma parcela pequena dos professores trabalha em regime de dedicação exclusiva à rede, enquanto a maioria está sujeita à dupla jornada de trabalho, péssimas condições de trabalho e aos baixos salários.

20 Não se encontra disponível na SEEDUC os dados referentes ao universo de trabalhadores de apoio na área da educação.

21 Estes valores foram reajustados, depois de negociação entre a categoria e o governo do Estado, durante a greve de 2.011, de mais de três meses de duração, mas que contou com a intermediação dos deputados da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Antes deste processo, o menor salário era de R\$ 533,16 e o maior de R\$ 615,60.

22 Para o entendimento da carreira do magistério estadual ver a Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990, no anexo 2 deste texto. No caso da carreira do pessoal de apoio da SEEDC, consultar a Lei nº 1348, de 22 de Setembro de 1988.

Quanto à estrutura organizacional e administrativa, existem 4 subsecretarias (executiva, infraestrutura e tecnologia, gestão de ensino e gestão de pessoas) e demais instâncias subordinadas ao gabinete do secretário estadual de educação, conforme organograma apresentado a seguir.



As escolas estão vinculadas hierarquicamente às diretorias regionais²³. A seguir, podemos observar como estão distribuídas as escolas por região geográfica.

²³ A partir de 2011, através do decreto nº 42.837 de 04 de Fevereiro, ocorreu a diminuição da estrutura administrativa, burocrática e pedagógica, através da redução dos números de unidades de diretorias regionais de 30 para 14, redefinindo a vinculação das escolas a cada uma delas.

Tabela 2: Número de escolas por Regional

| Regionais | Número de escolas por regional | % de escolas por regional |
|----------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Baixasdas Litorâneas | 103 | 7% |
| Centro Sul | 102 | 7% |
| DIESP | 19 | 1% |
| Médio Paraíba | 97 | 7% |
| Metropolitana I | 105 | 7% |
| Metropolitana II | 93 | 6% |
| Metropolitana III | 143 | 10% |
| Metropolitana IV | 127 | 9% |
| Metropolitana V | 85 | 6% |
| Metropolitana VI | 121 | 8% |
| Metropolitana VII | 111 | 8% |
| Noroeste Fluminense | 67 | 5% |
| Norte Fluminense | 107 | 7% |
| Serrana I | 75 | 5% |
| Serrana II | 92 | 6% |
| Total geral | 1.447 | 100% |

Fonte: Superintendência de Planejamento e Integração de Redes

Quanto à localização das unidades de ensino da rede, observa-se certo equilíbrio entre o quantitativo de escolas situadas na capital e regiões metropolitanas e as demais regiões do Estado.

Entretanto, a localização geográfica das escolas pode se constituir em aspecto importante para o entendimento da dinâmica interna e externa das relações sociais entre os agentes sociais no espaço escolar, em detrimento da conexão entre ele e as demais instituições sociais e políticas e as configurações da política local. Como exemplo disto, o relato de uma professora que leciona na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro sobre a relação de proximidade da diretora da escola com uma das famílias tradicionais de político da região e a utilização do espaço escolar para promoção dos candidatos em época de eleições, fixando pôster e distribuindo material de propaganda eleitoral. Outro caso foi observado em uma escola, localidade na zona sul da capital. Pouco antes das eleições, ingressou um trabalhador terceirizado para a função de inspetor. Ele havia sido indicado por um deputado estadual do partido do Governador para ocupar o cargo. Já tinha sido candidato ao conselho tutelar da região onde morava na zona norte da cidade, com apoio financeiro do deputado. Entretanto, estes casos não são isolados, aparecendo recorrentemente nos relatos dos trabalhadores da educação.

Depois de apresentar a estrutura do sistema de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro, farei a seguir uma breve descrição sobre a estrutura organizacional das escolas.

2.1 - A organização social das escolas

Considero para efeito desta análise que as escolas, enquanto espaços sociais, apresentam certos traços fundamentais, que permanecem quase imutáveis, a despeito de certas variações. Para apreender estes traços gerais, considerarei tanto os aspectos que constroem a unidade social e conferem identidade aos agentes deste espaço, quanto aqueles relativos à estrutura organizacional delas.

Dentre eles, destacam-se fundamentalmente: a construção de um sistema de percepção e de categorias de pensamento e de normatização, a invenção de memória institucional e a sua constante revitalização, orientando a memória individual e padronização de emoções; e a instituição de símbolos, artefatos e coisas que conferem a identidade social aos indivíduos e outros.

2.1.1 – O sistema de percepções e categorias do pensamento

Como já foi dito, as escolas contribuem para algo além e, como menciona Bourdieu, garantem não apenas a internalização de qualquer esquema de percepção e categorias de pensamento, mas de um estilo de pensar do Estado, bem como a reprodução dos diferentes tipos de capitais (social, cultural e outros). Desta maneira, elas reproduzem regimes de verdade, ancorados no saber científico, que se constituem em mecanismo de poder (cf. Foucault 1978, 1987, 2009).

As escolas propagam estes discursos, tornando-os essenciais ao exercício do poder, que não se limita nem à força e repressão, nem a proibição imposta pela norma, mas que se fundamenta, produzindo saber e conhecimento, elaborando discurso, regimes de verdade. O poder não se constitui sem um campo do saber, que por ora, também se converte em instrumento de poder. Os regimes de verdades tornam legítimas as práticas de governo (cf. Foucault 1978, 1987, 2009).

Assim sendo, as escolas são por excelência espaços da reprodução do conhecimento científico acumulado ao longo da sua história. Elas fornecem um conjunto de categorias de pensamento, tornando possível a comunicação. Para isso, reproduzem e inculcam certos saberes e conhecimentos que assumem a condição de verdades. Com seus repertórios de discursos, linguagens e lugares comuns, elas são fundamentais à integração cultural, quando transmite senso comum, ou o consenso cultural e, ao fornecer um repertório de símbolos e signos da cultura nacional. Estes esquemas de pensamento podem ser aplicados a outros campos diferentes do pensamento e da prática social (cf. Bourdieu 2009).

Neste sentido, as escolas estaduais organizam o ensino médio através de uma matriz curricular, composta por 14 disciplinas. Entre as obrigatórias estão língua portuguesa/literatura, educação física, matemática, química, física, biologia, história, geografia, sociologia, filosofia, língua estrangeira (inglês ou espanhol) e artes. Sendo as facultativas, outra disciplina de língua estrangeira (inglês ou espanhol) e ensino religioso. No ensino fundamental, a matriz possui 9 disciplinas: língua portuguesa/literatura, educação física, matemática, história, geografia, ciências, língua estrangeira, artes e ensino religioso.

A distribuição entre as disciplinas expressa o parcelamento do tempo do ensino em frações, eliminando o caráter linear e sucessivo que lhe possa ser dado. O fracionamento cerrado do tempo é sempre lembrado e reificado por um alerta sonoro, o toque do *sinál* ou da *sirene*, que enquadra o processo de ensino, ao tempo e quantidade de conteúdo a ser transmitido. Esta forma inculca no estudante a noção de um tempo que não pode ser pedido e, que deve ser sempre empregado de forma útil e produtiva. Impõe uma concepção de processo de ensino por sequências e etapas sucessivas, que vão do mais simples ao mais complexo, minuciosamente controlado, sujeito a correções e averiguado através do ritual do exame.

Além disso, este fracionamento também hierarquiza saberes e conhecimentos, atribuindo mais tempo aos ensinamentos entendidos como mais importantes para a formação do estudante. Nas escolas estaduais, ele atribui maior valor às disciplinas classificadas e identificadas ao campo das ciências da natureza, matemática e às suas tecnologias e da linguagem (apenas a língua portuguesa), em detrimento daquelas que pertencem às ciências humanas e às suas tecnologias. O quadro das disciplinas com a distribuição da carga horária no ensino médio expressa esta segmentação:

| | Áreas de Conhecimento | Disciplinas | Carga Horária Semanal | | | Carga Horária Anual | | | Total |
|----------------------------|---|---|-----------------------|-----------|--------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | Séries | | | Séries | | | |
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | 1ª | 2ª | 3ª | |
| Base Nacional Comum | Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias | L. Portuguesa/ Literatura | 6 | 4 | 4 | 240 | 160 | 160 | 560 |
| | | Artes | 0 | 2 | 0 | 0 | 80 | 0 | 80 |
| | | Ed. Física (1) | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 6 | 4 | 4 | 240 | 160 | 160 | 560 |
| | | Química | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | | Física | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | | Biologia | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | Ciências Humanas e Suas tecnologias | História | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | | Sociologia | 1 | 1 | 2 | 40 | 40 | 80 | 160 |
| | | Filosofia | 1 | 1 | 2 | 40 | 40 | 80 | 160 |
| | | Língua Estrangeira Moderna de Matrícula Obrigatória (3) | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | | Língua Estrangeira de Matrícula Facultativa (4) | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 120 |
| | | Ensino Religioso (6) | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 120 |
| | | TOTAL HORÁRIO PARCIAL | 30 | 28 | 28 | 1.200 | 1.120 | 1.120 | 3.440 |
| | Atividades | Horário Ampliado(7) | 10 | 10 | 10 | 400 | 400 | 400 | 1.200 |
| Total Horário Ampliado | | 40 | 38 | 38 | 1.600 | 1.520 | 1.520 | 4.640 | |
| Complementares | Horário Integral (7) | 20 | 20 | 20 | 800 | 800 | 800 | 2.400 | |
| | Total Horário Integral | 50 | 48 | 48 | 2.000 | 1.920 | 1.920 | 5.840 | |

De acordo com esta distribuição, matemática e língua portuguesa são as disciplinas centrais do currículo, cada uma com 560 tempos de aula. Além da hierarquia entre as ciências da natureza e as ciências humanas, existe aquela estabelecida entre as disciplinas de cada área do conhecimento. As primeiras concentram ao longo das três séries a maior carga horária com 1.280 tempos de aula, enquanto as segundas assumem 800 tempos. Assim, as disciplinas de matemática e língua portuguesa são os alvos prioritários das medidas de controle, em curso com o atual plano de metas, visando à padronização de conteúdos e avaliações.

Entretanto, este disciplinamento através do uso útil do tempo é alvo de diversas investidas dos estudantes para torná-lo livre dos procedimentos e atividades constantes, seja através das brincadeiras e brigas, seja pela gritaria e a movimentação dos corpos pelo espaço da sala.

2.1.2 – A construção da memória e da identidade institucional

Além disso, as escolas não apenas constroem a memória social, mas dirigem as individuais, canalizando a percepção humana, de maneira que estas se compatibilizem com as formas de pensamento e relações autorizadas por elas.

No caso das escolas estaduais, os nomes delas fazem referência aos homens públicos, em geral aqueles que são referendados pela história oficial e estatal, como, políticos, escritores, militares, educadores, intelectuais, colonizadores, ditadores. Elas reforçam através do nome da instituição certas personalidades e suas histórias. Não é incomum encontrar nos murais da escola trabalhos feitos por alunos, cujo objetivo do professor era a reconstrução da história de vida do seu patrono.

Estas maneiras de contar acontecem de forma não intencional, visando assim produzir práticas e intenções imediatas, a fim de destacar certos acontecimentos e obscurecer outros. Esta memória pública funciona como uma forma de armazenamento da ordem social, que agindo sobre as mentes individuais, internaliza uma maneira própria de pensar. A memória social está assim inserida dentro de um processo social e, não é algo estanque, apresentando certa funcionalidade que faz operar um sistema cognitivo.

Outo aspecto importante na construção da identidade e na localização dos estudantes no espaço escolar é o uso obrigatório do uniforme. Na rede estadual de ensino, ele é padrão para todas as escolas, composto basicamente por uma camiseta de malha cinza, com mangas curtas em azul, com a bandeira do estado do Rio de Janeiro em uma delas, seguido de calça jeans e tênis. Na frente da blusa, ao lado esquerdo do peito, encontra-se o símbolo do Governo do Estado. Eles são distribuídos gratuitamente no início de cada ano letivo. Não há nada que diferencie as escolas entre si, deixando de conferir uma distinção entre elas, através do uniforme. Entretanto, dentre as medidas anunciadas pela cúpula da SEEDUC, existe uma proposta de mudança da blusa do uniforme, que deverá receber um selo de qualidade, com o grau de desempenho da escola nas metas estipuladas pelo órgão do Estado.

Entre os alunos, o uso da blusa do uniforme é vista como algo que traz desprestígio. Este símbolo lhes confere e marca uma posição de desqualificação social, a de estudante da rede pública de educação. Durante as observações e em conversas com os estudantes, não foram incomuns os relatos de situações de suspeição quanto ao comportamento idôneo e de risco que recaíam sobre eles - de *estigmatização* em detrimento da condição de alunos das classes trabalhadores mais pobres. Eles relatam o que sofriam, nas lojas e *shoppings* quando estavam com a blusa da escola: os seguranças dos estabelecimentos comerciais os seguiam dentro das lojas e corredores para observá-los, com o objetivo de evitar furtos. Os meninos, principalmente, costumam vestir outra blusa por debaixo do uniforme, retirando a mesma, quando saem da instituição.

Entretanto, os alunos também elaboram referências similares, contraditórias e complementares sobre as escolas capazes de criar unidade, mas ao mesmo tempo distingui-las e hierarquiza-las. Neste sentido, os alunos classificam a escola quanto à rigidez no cumprimento das regras no espaço escolar, como, por exemplo: o controle sobre os horários de entrada e de saída dos alunos, sobre a exigência do uso do uniforme, sobre os comportamentos desviantes.

As práticas dos docentes em relação ao processo de aprendizagem são também valorizadas, porque podem resultar tanto na facilidade de aprovação, quanto de reprovação. Eles se referem à forma de ensinar dos professores, a maneira de transmitir o conteúdo, tornando a sua apreensão mais fácil, através do uso de recursos audiovisuais

nas aulas, ou das brincadeiras e conversas descontraídas entre eles. Contudo, as formas de brincadeira podem provocar o efeito contrário de hostilidade e distanciamento entre professores e alunos.

Durante as observações nas escolas, duas situações em contextos diferentes mostram como este limite é tênue e requer a cumplicidade entre aqueles que se propõem a participar delas. Mas sempre há o risco de assumir um clima de hostilidade e tensão, seja entre os indivíduos portadores de posições desiguais de poder, ou entre os iguais.

Na primeira situação, os indivíduos aceitam e toleram as brincadeiras, acionando frases e expressão que trazem em si a conotação da desqualificação social e da inadequação às regras e aos códigos do espaço escolar:

1º Caso:

A professora apresentou a turma de formação de professores duas atividades indicadas para alunos do terceiro ano do fundamental. Depois, a proposta era que as alunas realizassem as atividades entre elas. Na primeira, as alunas em grupos de seis teriam que formar duas parlendas, a partir de um conjunto de palavra. Na outra atividade, elas formariam palavras que indicassem três animais e três utensílios de cozinha, a partir de um conjunto de letras. Depois, a professora pediu que elas formassem com as letras sucessivamente palavras, o nome de cada um dos alunos, uma palavra que expressasse uma mensagem para a vida. Neste momento, notei um interesse maior das alunas, que se desenvolveram na realização das atividades sugeridas pela professora. Como a professora só tinha dois jogos, o grupo de alunos que ficou antes dormindo na sala foi o último a iniciar a atividade. As alunas perceberam que esta condição assumia o propósito de corrigir o comportamento delas em sala. Então ficaram resmungando (choringando), em tom de fingimento, a insatisfação de serem as últimas a participarem, dizendo que eram sempre excluídas; que a professora não as priorizavam. No momento da formação de um dos grupos, a professora comentou com uma das alunas que ela tivesse cuidado com a saia, pois a sua bunda estava aparecendo e que ela aumentasse a saia. As outras ficaram rindo da situação, porque a professora falou que ela guardasse a bunda e, as demais julgaram a forma de falar engraçada. Um pouco antes quando ela pediu para que formasse o grupo, as alunas demoraram e ela insistiu. Neste interim, uma das alunas falou: “a gente já vamos”. E a professora falou: “Pelo amor de Deus, a gente vamos, não. Ou você fala: a gente vai ou nos vamos”. E os outros zombaram do erro de português. Durante a aula, uma aluna de outra turma entrou na sala de aula, e cumprimentou a professora com um beijo no rosto. A professora em tom de brincadeira falou: “você já é do segundo ano, tá fazendo o que aqui e já me livrei de você”. A professora observou que a blusa estava desbotoada até o colo e, em seguida abotoou-a, falando: aqui na escola ela deve estar com a blusa totalmente abotoada, que deixasse para mostrar os peitos no baile funk. A menina retrucou, brincando, que ela “pegava no pé” e riu. Logo em seguida saiu da sala. Além disso, as brincadeiras de desqualificação entre as alunas são comuns. Durante o jogo, quando um das meninas do grupo montou a palavra besta a outra mencionou: “você é a besta” e todas riram. (Diário de campo do dia 06 de Setembro de 2011, em uma escola de formação de professores no município de Nilópolis).

Não são incomuns as brincadeiras entre os alunos, entre professores e entre ambos. Eles podem assumir uma conotação racial, sexista, gênero e de preconceito social, seja através de um tratamento mais amistoso, seja conflitivo. Mas que, encontra

apenas no exagero o limite para o conflito, esperando assim que haja, mesmo entre os desiguais, uma licença ou tolerância para brincadeiras:

2º Caso:

Durante a aula de sociologia, em uma turma noturna do segmento de jovens e adultos, o professor se referiu ao aluno que estava bocejando durante a aula, que ele deveria procurar um dentista. Contudo, ele não aceitou a brincadeira e respondeu ao professor em tom de voz alto e ameaçador. Neste momento, os poucos alunos presentes ficaram surpresos com a atitude do colega, entendida como desproporcional, porque usou ameaça da violência como meio de intimidar ao professor. O caso foi levando a direção da escola, que ouviu a versão do aluno e a do professor. A expectativa do professor era de adoção pela diretora de uma medida punitiva, como advertência formal do aluno ou suspensão, mas ele não acreditava que isso fosse adotado. . (Diário de campo do dia 10 de Novembro de 2011, em uma escola de formação de professores no município de Nilópolis).

Os conteúdos das brincadeiras entre os iguais externalizam um sentimento de contraposição às formas de desqualificação social sofrida cotidianamente e de negação aos códigos da cultura escolar oficial. Ao teatralizar as diferentes relações de discriminação sofridas, a atitude de aceitá-la de forma descontraída e retrucar com uma expressão ou brincadeira de mesmo conteúdo demonstram a resistência deles em lidar com as constantes humilhações e, depois ridicularizá-las.

Assim, os estudantes se sentem invertendo a lógica da humilhação e vexação, que ocorrem em diversas situações de interação entre os desiguais e, que são sofridas pelos portadores de pouco capital escolar, cultural, social, político ou econômico não apenas no local de estudo, mas também em outros espaços de sociabilidade (no trabalho, no local de residência e de lazer, etc). As brincadeiras são expressão da suportabilidade dos alunos em relação às situações de silenciamento, invisibilidade e discriminação.

Além disso, a convivência no espaço escolar é dinamizada por atos de rebeldia expressos pela inadequação e negação da interiorização das regras e normas da escola. Criando uma microfísica da resistência, estes atos podem ser exercidos através de reações violentas às hierarquias e despotismos, ou através de formas criativas expressas por brincadeiras e “zoações”, mesmo que assumam um tom jocoso, subvertem a hostilidade manifesta nas múltiplas formas de discriminação e exclusão presente na escola.

As referências acerca da escola pelos alunos são ainda, elaboradas a partir da expectativa do comportamento dos professores. Os estudantes valorizam a paciência dos professores em explicar o conteúdo, respeitando o tempo de compreensão de cada um deles. Como também, reconhecem como importante o controle do docente sobre o comportamento daqueles que questionam da sua autoridade, inviabilizando o andamento das aulas.

Em geral, eles esperam um tratamento de respeito do docente em relação ao aluno. Ele deve falar ou se dirigir ao aluno, sem grito, sem uma imposição excessiva da voz, sem desqualificar o seu comportamento, atitude ou mesmo dificuldade de aprendizagem. Por fim, apreciam o professor que ouve o que o aluno tem a dizer, mesmo em situações de tensão e conflito.

O silenciamento do outro e a humilhação pública se constituem em fonte de indignação moral e de sentido de injustiça²⁴ dos alunos em relação aos professores, que em posições desiguais de poder, concentram os meios de enquadramento do comportamento dos alunos.

2.1.3 – Organização do espaço físico das escolas

As escolas organizam o seu espaço físico a fim de demarcar a diferença em relação aos outros espaços da interação social. A perspectiva de enclausuramento, ainda que não seja algo indispensável, suficiente e constante, ela ainda está presente na organização dos espaços escolares.

Portanto, as regras de localização dos indivíduos a partir das suas atividades funcionais irão influenciar na arquitetura do espaço escolar. Elas não são dispostas apenas para facilitar a vigilância e o controle, mas para romper as comunicações encaradas como perigosas, tornando este um espaço útil.

A forma como a escola organiza o seu espaço é segmentada, obedecendo à hierarquia entre grupos de posições, portanto, alunos, professores, funcionários, diretores que nela desempenham papéis sociais diferentes. Neste sentido, espaço é usado de forma diferente pelos grupos internos. Da mesma maneira, que as diferenças

²⁴ Ver as discussões de Morre Jr (1987) sobre as bases sociais das formas diversas de indignação e injustiça.

internas a cada grupo de posição orientaram também o uso dos espaços destinados a cada um deles.

Nas escolas observadas, os setores que exercem as atividades de controle administrativo e pedagógico (sala dos diretores, secretaria, sala da orientação pedagógica) ficam localizados próximos ao portal da instituição. Desta maneira, o estranho (visitante) não tem acesso aos espaços internos da escola, ocupados por alunos e professores. Não conseguem visualizar as salas de aula e os demais espaços. Há uma variação quanto à localização da sala de professores, que pode estar próxima às salas de aulas, ou àquelas destinadas aos trabalhadores dos setores de controle.

Os inspetores de alunos não possuem uma sala em que possam deixar os seus pertencentes ou fazer um repouso, como os professores. Condição esta referida comumente nas conversas com eles, que exemplificam esta situação como expressão da desvalorização e de péssimas condições de trabalho. Em geral, estão localizados em pontos estratégicos da circulação de alunos e professores, nos andares e nos corredores das salas de aula e no portal principal. Eles circulam menos nos pátios, nas quadras e refeitórios, ainda que seja valorizada a importância de vigiá-los. Os pátios, quadras e refeitórios estão em geral localizados na parte interna da escola. Com raras exceções a quadra de esporte pode estar próxima à porta de entrada.

A distribuição dos alunos por turmas e séries e o uso obrigatório do uniforme por eles ainda são a forma principal de localização deles no espaço escolar. Os pátios, corredores, banheiros, refeitórios, quadras de esportes, salas de aula são espaços por excelência da presença dos alunos, porém regidos por regras de usos diferentes.

O uso do pátio e das quadras e a permanência nos corredores são interditados durante os horários de aula, mas atualmente não se tem a mesma rigidez. Os fatores desta flexibilidade podem ser circunstanciais ou estruturais. No primeiro caso, a ausência de professor por qualquer motivo (doença, reposição das forças, ou desleixo) e a necessidade de liberar os alunos para as áreas externas à sala de aula (pátios e quadras). Enquanto no segundo, há relação com a ausência de condições materiais que garantam a operacionalidade do poder de disciplinamento, como, por exemplo, número insuficiente de funcionários de apoio para o exercício contínuo e permanente de controle, carência de professores e alunos com carga livre, etc.

Entretanto, as formas de controle sobre a disposição dos estudantes em sala não assumem o mesmo rigor imposto até meados das décadas de 1.990. A organização dos alunos em fileiras ainda se mantém, mas a determinação dos lugares que cada um irá ocupar pelos professores deixou de ser um recurso de poder por este utilizado; ainda que, esporadicamente e em situações excepcionais seja acionado como instrumento de enquadramento do comportamento dos alunos em sala de aula.

Os estudantes escolhem livremente os lugares que desejam sentar, mas investem na desorganização das fileiras, limitando o deslocamento do professor pela sala e, o recurso da ida até às carteiras para ver o que eles estão fazendo. Eles também costumam sentar sempre nos mesmos lugares, qualquer tentativa de romper com esta organização, seja por parte dos próprios alunos, seja por determinação do professor, é manifestada com gestos e palavras que enfatizam a insatisfação do aluno. Demonstram assim o quanto esta forma de disciplinamento se encontra assimilada por eles.

Durante conselho de classe, realizado no ano 2.012, em uma das escolas observadas, o controle sobre o comportamento indisciplinado dos alunos foi o tema principal. O professor de matemática apresentou este problema com a turma de primeiro ano do ensino médio, do turno da tarde. De acordo com o seu relato, oitenta por cento dos alunos estava com notas baixas em matemática, sendo por ele classificados como indisciplinados. Este Julgamento foi compartilhado por outros professores que lecionam para a turma, mediante os seguintes critérios de juízo:

Esta turma era composta por 45 alunos. A maioria de meninos, na faixa etária de 15 e 16 anos, oriundos da rede municipal do Rio Janeiro, aspecto mencionado como algo desabonador. O comportamento destes alunos era descrito como indisciplinado, porque eles impediam os professores de transmitir o conteúdo da aula; não faziam silêncio, mesmo diante de sucessivas solicitações, insistindo em conversar alto. As conversas entre os alunos não passavam de simulações de desentendimentos e “zoação” entre eles, que se referiam à aparência física, aos gostos e estilos de vida diferenciados. Além disso, eles se recusavam frequentemente a fazer as atividades propostas. Os alunos portadores de um comportamento indisciplinado sentavam ao fundo da sala e em grupos, enquanto os outros nas primeiras carteiras, que ficavam próximas à mesa do professor.

Como medida corretiva, um dos professores sugeriu a instituição da proibição de desorganizar as filas de carteiras, definindo a localização de cada aluno. Nenhum professor fez qualquer objeção, mas sem qualquer demonstração de empenho neste sentido, os gestos e as falas eram mais para enfatizar o cansaço e a descrença na alteração da situação, como uma catarse. A orientadora pedagógica foi indicada para conversar com essa turma. As medidas tiveram apenas um efeito temporário sobre o comportamento. (diário de campo, 30 de abril de 2011).

O desmonte das formas de alinhamento obrigatório dos alunos em filas nos corredores, pátios e nas salas de aula tiveram efeitos práticos nas relações entre os

grupos de posições na escola, especialmente no que se refere à noção de autoridade do professor, questão que será abordada na terceira parte da tese. Atualmente, as únicas formas desta organização são as fileiras de carteiras e a hierarquização dos alunos por desempenho nos exames, que expressam a lógica da distribuição por séries, classe de idade e hierarquias (graus) de saber.

O esfacelamento dos instrumentos acima mencionados de localização imediatamente dos indivíduos no espaço escolar tem sido marcado por clivagens e conflitos entre os diferentes grupos de posição. A ausência destas técnicas impossibilita o controle permanente do deslocamento e da circulação dos alunos, a fixação, a segmentação e a hierarquização. Ainda mais, dificulta a internalização de uma econômica do tempo e dos gestos, que se expressam no uso do corpo e na obediência.

2.1.4 - O ritual dos exames

Nas escolas, ainda permanecem os exames escolares como meio de medir e classificar o estudante, atribuindo graus diferentes, para depois recompensar ou punir aquele que não alcançou o grau mínimo nos exames. Eles autorizam a mudança de posição hierárquica, de uma série à outra, até conseguir o diploma, que irá conferir que ele assimilou certo conjunto de saberes e conhecimentos.

Assim, os estudantes são submetidos, a cada dois meses, a três tipos diferentes de avaliação. Em geral, um dos exames se constitui em provas de conteúdos, que ocorrem durante uma semana, em dias, horários e com tempo de realização determinados. Contudo, o professor tem autonomia para definir quais serão os demais tipos de avaliação realizados no bimestre, o conteúdo a ser exigido e o modelo de averiguação do seu domínio.

O estudante precisa obter, no mínimo, cinco pontos a cada bimestre, portanto vinte pontos ao final do ano letivo, para ser aprovado e subir de grau (série). Esta possibilidade de definição das formas de avaliação está sendo restringida com algumas medidas pedagógicas impostas pela cúpula de SEEDUC, como a exigência de aplicação de avaliação externa e padronizada como um dos instrumentos de avaliação, atribuindo valor não apenas ao desempenho do aluno, mas também ao do professor e da escola.

As avaliações são instrumentos de poder que classificam, julgam, medem, punem e localizam os alunos na hierarquia escolar. Entretanto, alunos e professores comungam geralmente da concepção de que estas avaliações não devem ser exigentes quanto à quantidade e à apreensão dos conteúdos dos alunos. Orientadas pela lógica da reprovação em casos extremos, os rituais que envolvem os exames deixaram de ser momentos excepcionais de renovação, encarados como etapas para se alcançar sucessivas posições na hierarquia escolar, ou mesmo para a verificação da aquisição do conteúdo e do grau de interiorização de um bom comportamento. Esta lógica da “aprovação automática” não é apenas uma prática dos professores, orientados por relação paternalista com os seus alunos, mas se constitui enquanto prática de governo, que mobiliza a todos para melhorarem os indicadores educacionais de aprovação e relação idade-série, instituídos como critérios de qualidade do ensino pelos governos e organismos internacionais de cooperação técnica.

2.1.5 – O saber do professor como instrumento de poder

O saber-fazer do professor envolve um aprendizado acerca do uso e controle do tempo, das emoções e do corpo, como espaços de construção de identidades profissionais, e por fim de um saber-lidar com os demais agentes do espaço escolar, em especial com os estudantes²⁵. Este saber prático do professor se manifesta em certo *habitus*²⁶ profissional, possível somente pela socialização e a prática cotidiana com os iguais, bem como pela tomada de posição em certas situações, que se apresentam em disputa e contradição os modos de fazer e ser profissional.

Os primeiros desafios têm a ver com a quantidade de conteúdos a serem ministrados durante o tempo de aula, que engloba a escrita dos conteúdos no quadro branco, o tempo de os alunos copiarem e daquele reservado à explicação dos conteúdos, por exemplo. Essa relação com o tempo de aula será modificada de forma significativa de acordo com o método de ensino-aprendizagem e com os recursos didáticos

²⁵ A construção do corpo e a relação com a identidade profissional não serão objeto de análise nessa tese, embora se apresente como uma possibilidade analítica.

²⁶ O termo utilizado no sentido atribuído por Bourdieu (2002). O *habitus* depende da posição que o agente ocupa em um determinado espaço social, ainda que comporte tanto a vontade de conservá-lo quanto à de subvertê-lo. Ele é definido pelo autor como um conjunto de disposições ou de condições de existência estruturadas e estruturantes de práticas e de formas de percepção sobre o mundo e de apreciação (gosto) classificáveis e classificadas.

utilizados, que refletem escolhas racionais e/ou não tão conscientes de ideias, valores e concepção sobre o trabalho docente e o seu papel social.

O saber-fazer envolve o domínio e conhecimento de certos instrumentos de controle e de registro do trabalho docente, criados pelos agentes da burocracia estatal e baseado no saber pedagógico. Como exemplos disto: os diários de classe que contemplam informações sobre conteúdos ministrados em cada aula, frequência diária dos alunos, notas obtidas em cada avaliação; o plano de curso que contém informações sobre os objetivos gerais a serem alcançados com o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos que serão ministrados, os recursos didáticos e as formas de avaliação utilizadas; os relatórios individuais para os casos de dependência ou reprovação; e outros.

Com a nova política educacional, não há apenas a criação de outros instrumentos de registro impostos pela cúpula da SEEDUC-RJ, mas, sobretudo, o acirramento dos mecanismos de controle e vigilância, principalmente nos casos de reprovação de alunos e de testes padronizados.

A expressão e o uso do corpo são aspectos importantes da identidade do docente. Eles apresentam mudanças significativas em situações sociais em que se interagem no espaço escolar. O tom da voz, o silêncio do professor, o ato de memorizar e citar os nomes dos alunos e o movimento dentro de sala (o sentar, o ficar em pé e o circular pela sala), relacionados às formas de imposição da sua presença em sala e aos mecanismos disciplinadores sobre os alunos, constituem-se em verdadeira economia dos gestos.

Neste caso, cada série de movimento compõe um sistema preciso de comando, cujo efeito é a adequação do comportamento do estudante, mas que nem sempre resulta na obediência, questionando assim a autoridade do professor. Entretanto, estes usos do corpo podem assumir significados diferentes, em situações de descontração e conversas informais com os mesmos.

Ainda sobre uso do corpo, as técnicas de descanso do mesmo para aguentar a longa jornada de trabalho com número excessivo de turmas e alunos expressam uma maneira de lidar com a situação de exploração do trabalho do docente. Como exemplo disso, procura-se alternar os momentos de explicação dos conteúdos com os exercícios e

o tempo de escrita no quadro pelos alunos, momentos valorizados para recompor a voz, ou descansar o corpo.

A construção do corpo e da identidade do professor se relaciona de certa forma com o espaço da sala de aula, local identificado por ele como o de expressão do seu trabalho, mas delimitado por usos hierarquizados dos corpos e sujeitos, em detrimento da posição e poder atribuído e adquirido.

Nesse sentido, as descrições feitas pela antropóloga Cipiniuk sobre sua inserção em uma escola do bairro de Copacabana (2013) se tornam reveladoras. Embora o seu objetivo fosse refletir sobre a inserção do pesquisador nesse espaço social e de como ela irá influenciar tanto na identificação, quanto na atribuição de um lugar por ele ocupado em campo, o relato feito pela autora traz outra questão importante sobre o uso diferenciado dos corpos nas instituições escolares:

Nesse campo delimitado por espacialidades próprias de tempo e ação rigidamente (ou parcialmente) controlados, o posicionamento espacial e a movimentação exercida pelo pesquisador devem ser levados em consideração na análise da pesquisa, posto que a eles podem ser associados papéis sociais análogos ao dos agentes de educação. Exemplifico: se o pesquisador permanece de pé, circulando entre as cadeiras onde os alunos supostamente estão sentados e executando suas atividades de escrita ou leitura, lhe é atribuída à função de professor. Isto é, alguém que tem a função de auxiliar nas dúvidas relacionadas às atividades propostas em sala de aula. Se o pesquisador se mantém sentado em uma das cadeiras, da mesma forma como os alunos estão dispostos, sua atribuição se altera de forma contundente (descrevo essa situação mais adiante), assim como permanecer diante do quadro negro e executar qualquer tipo de escrita ou ainda parar na porta de saída da sala e ali permanecer por alguém tempo. (Cipiniuk, 2013, página 40)

Nesse caso, a sala de aula se constitui em espaço privilegiado de reprodução de *habitus* dos professores e da realização do seu trabalho. A expressão como “ter controle de turma” denota a importância que se atribui ao exercício eficaz do professor como um agente disciplinador sobre o comportamento dos alunos. Essa qualificação se insere em jogos de diferenciação e formas de acusação, fofocas e intrigas entre os professores, que visam legitimar certas práticas e deslegitimar outras.

O espaço da sala dos professores se constitui em local privilegiado de transmissão deste saber-lidar e saber-fazer e dos jogos de acusação e diferenciação, capazes de marcar as formas de agregação, solidariedade, desagregação e dissenso entre eles. Assim, nele ocorre a socialização de experiências capazes de contribuir para a internalização de certas práticas pelos novos e recém-chegados.

Em certos espaços institucionais, a sala dos professores se constitui em espaço sagrado, cujas barreiras são intransponíveis pelos alunos e restrita de certa forma a outros funcionários. A entrada de alunos, ainda que acompanhados por professores ou mesmo com a autorização de um deles, representa a transgressão de um espaço hierarquizado e dotado de fronteiras morais²⁷.

Nas escolas da rede estadual, esses limites não são tão rígidos e os alunos entravam na sala dos professores, desde que acompanhados e autorizados pelos professores. Em geral, em situações em que precisavam fazer uma segunda chamada, ou ajudar o professor a carregar materiais e livros.

A despeito de um saber fazer e lidar que envolve qualquer atividade laboral, algumas singularidades do trabalho docente explicam o seu caráter complexo e contraditório, tanto em relação à natureza do produto alcançado, quanto ao papel atribuído a ele pelos diversos agentes sociais e institucionais, destacando o significado elaborado pelos representantes do Estado e pelos diferentes grupos e classes sociais.

A prática docente entendida apenas como tipo específico e singular de trabalho envolve atividades diversas que não se realizam apenas no espaço escolar e, mais especificamente, na sala de aula, com a sua mediada transmissão do conhecimento

²⁷ A rigidez desses limites foi por mim percebida através dos percursos da pesquisadora como professora em instituições diferentes. Como exemplo no colégio Pedro II, em que fui advertida por uma colega de trabalho ao convidar um aluno para sentar em um banco próximo a porta de entrada da sala dos professores para lhe tirar algumas dúvidas. Ela me falou que os professores não permitiam a entrada em hipótese nenhuma de alunos, porque ali era o único espaço de privacidade dos professores. Continuou com o discurso dela enfatizando também a importância dos horários de intervalo como um momento de descanso do professor. Depois desse episódio, passei a observar a condução dos demais professores e de fato os alunos nunca eram convidados a entrar. Então, percebi que cometi uma transgressão. O atendimento dos alunos ocorria em horários e dias previamente estabelecidos pelos departamentos de cada disciplina, ou durante as “janelas” dos professores, mas do lado de fora da sala dos professores. Depois passei a observar a conduta dos alunos, que de fato ficam de prontidão na entrada, indagando a presença ou ausência dos professores e solicitando que os mesmos aparecessem do lado de fora. Um deles foi por mim vivenciado em uma instituição de ensino da FAETEC, que se constituiu em um modelo diferenciado de processo de ensino aprendido, com uma pedagogia socialista. Nessa instituição escolar, os professores não gozavam de espaço privativo como banheiro e sala de professores. Os espaços eram de uso comum de alunos, funcionários e professores. Mas o espaço mais interessante de ruptura com esses limites foi no CEFET-RJ onde as salas de cada coordenação abrigam constantemente alunos. As situações que envolvem a presença de alunos são diversas, ocasionadas por reunião entre professores e alunos envolvidos em monitoria ou projetos de pesquisa, em situações de segunda chamada, encontros e atendimento de alunos com dúvidas, ou mesmo marcados por momentos de conversa e sociabilidade entre os alunos e professores. Essas situações geram muitas vezes conflitos entre os professores, porque tornam limitados os espaços de trabalho e de descanso dos professores, que precisam se trancar nas salas. A presença de alunos que costumavam usar a sala como local de estudo por conta da proximidade e relação de amizade com alguns professores, às vezes gerava certos incômodos e questionamentos que não passavam de comentários. Essas situações que marcam o uso da sala dos professores servem para ilustrar o quanto esses saberes lidar e fazer depende do contexto institucional das relações sociais e, que estão inseridas visões e concepções de mundo não tão consensuais e unitárias.

científico aos alunos. Assim sendo, algumas etapas do trabalho docente são realizadas em outros espaços, como o da casa, da biblioteca e na rua, durante o deslocamento para o mesmo. O trabalho realizado em sala de aula é expressão do anterior, que envolve a preparação do conteúdo a ser transmitido.

Pode-se dizer que este trabalho docente tem como etapas centrais: o planejamento, a execução e a avaliação (cf. Moreira, 2013). Na primeira etapa, o professor transpõe o conteúdo para uma forma didática de apresentá-lo aos alunos, envolvendo a pesquisa das referências sobre o assunto e dos exercícios e atividades complementares. Neste caso, os livros e materiais didáticos em geral diminuem o tempo de trabalho necessário à realização desta etapa do processo da produção, porque reúnem conteúdos a serem ensinados. Além disso, apresentam propostas de exercícios e atividades complementares. Porém, esta etapa ainda assim envolve um trabalho de pesquisa, de apropriação, reelaboração e sistematização de informação.

A segunda etapa consiste no processo de transmissão do conhecimento e na correção de atividades complementares. Mas nele também se executam as atividades de registro no diário de classe sobre o seu trabalho e sobre os alunos, como exemplo, a realização de chamada que registra a frequência dos alunos e a anotação dos conteúdos ensinados no dia.

Posteriormente, as atividades estão relacionadas ao exame. Neste caso, a elaboração e correção de provas e avaliações não são realizadas no espaço escolar. Ela também inclui o registro dos graus atribuídos aos alunos em diferentes sistemas de registro: diário de classe e sistemas informatizados de lançamento de notas e frequências. Por fim, a participação do professor em conselho de classe.

Costa (2009) afirma que a objetivação do trabalho docente acontece quando o professor realiza o ensino. Mas, na verdade, pouco importa a natureza específica de cada tipo de trabalho, porque o que o constitui é a produção de valor. Então, qualquer atividade em que há o dispêndio da capacidade física e intelectual pelo homem, estando, portanto, voltado para um fim determinado, e capaz de suprir às necessidades do homem, concebida assim como trabalho humano, gerador de valor de uso ou valor (Cf. Marx, o capital I, cap. I, 1980).

Ainda que todo e qualquer processo de trabalho seja produtivo, porque produz valor de uso ou de troca, o trabalho só é produtivo quando valoriza o capital, se representa em mercadoria, tendo contido nela parte de trabalho não pago e que nada custa ao capitalista. Essa formulação marxista se contrapõe à perspectiva de pensamento da economia liberal, que não diferencia o trabalho produtivo daquele que, embora seja também produtivo, gera e valoriza o capital - aquele que é capaz de produzir diretamente o fim último do regime de produção capitalista, a mais-valia. Nesta definição de trabalho, Marx não considera a diferença entre o trabalho de natureza mais braçal ou intelectual, fruto da divisão social do trabalho, dos mecanismos de hierarquização e de controle entre os trabalhadores assalariados, como elemento de diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo; ainda que ele reconheça que o trabalho mais especializado seja direcionado para função de planejamento, organização e de controle sobre a produção e os trabalhadores. Portanto, o trabalhador pode ser assalariado e viver da venda da sua força de trabalho, mas nem *“todo trabalho produtivo é trabalho assalariado, mas nem todo trabalho assalariado é produtivo* (Marx, 1980 - Do Capital – Capítulo Inédito - página 95).

Dependo da posição do professor nas relações sociais de produção, portanto de sua *posição de classe*, ele irá produzir valor de uso ou de troca. Assim sendo, aqueles que se ocupam deste tipo de atividade profissional podem estar em condições diferentes nas relações sociais de produção e em diferentes condições de classe. Salienta-se o crescimento, como aponta TUMOLO e FONTANA (2008), dos professores em condições de trabalhadores assalariados:

“...O que se impôs para os docentes, como de resto para o conjunto dos trabalhadores, foi a determinação da relação assalariada. Contudo, como já foi sublinhado, no interior desta há os professores que são trabalhadores do Estado capitalista e aqueles que vendem a força de trabalho para empresas capitalistas de ensino, os quais nós consideramos proletários. O que se tem observado nos períodos mais recentes no Brasil é uma tendência de crescimento relativo dos docentes que estabelecem a relação capitalista, quando se compara com aqueles que são trabalhadores do Estado, o que significa dizer que há uma tendência de crescimento de professores proletários em relação aos outros. A pesquisa INEP/MEC (2004) mostra que o número de docentes que lecionavam em escolas públicas cresceu 32,35% entre os anos de 1991 e 2002 e que o daqueles que trabalhavam em escolas particulares teve um aumento de 41,21%, evidenciando fenômenos que tendem a crescer: a mercantilização do ensino e a consequente proletarização dos professores...” (páginas 170-172)

Os professores da rede estadual de educação estão na condição de trabalhadores assalariados, sujeitos a baixos salários e às péssimas condições de trabalho, portanto a situação de exploração e de precariedade. Contudo, o valor produzido pelo trabalho do

professor não se materializa em um bem material, mas sim cultural e simbólico, que pode se constituir em moeda de troca no mercado, garantindo o monopólio das oportunidades por certas classes e suas frações (cf. Bourdieu 2009, 2011), seja ele constituído de valor de uso e não de troca. Mas neste caso um valor de uso, cuja atribuição subjetiva lhe concede graus diferenciados de valor.

O trabalho de qualquer outro professor, independente de sua vinculação à rede estadual, tem uma funcionalidade importante para o capital. Mas, no caso da rede estadual, ele é central à reprodução da classe trabalhadora, em especial a mais pobre, ainda que complexa, em detrimento não apenas das condições de exploração e de realização do trabalho, às quais estarão submetidos enquanto trabalhadores assalariados, mas também por suas escolhas políticas.

Portudo isso, o trabalho docente assume uma condição contraditória relacionada à condição de trabalhador assalariado; embora sujeito a condições de exploração e precariedade, ele tem outra posição de agente importante para inculcação de sistemas de percepção, visão e concepção de mundo, reprodutoras de ordenamento social e cultural, utilizando para isso instrumentos diferenciados de poder.

A organização de espaço escolar e o trabalho docente estão sobrepujados pelo significado que lhe são atribuídos, diante de sua funcionalidade para a sociedade capitalista e o Estado.

2.1.6 - Considerações preliminares

Por fim, os três elementos centrais ao processo de disciplinamento dos agentes no espaço escolar - a vigilância hierárquica minuciosa, permanente e constante em todos os níveis; as sanções normatizadoras e os sistemas micro penais; e, por fim, os exames e as formas de recompensas - estão, de certa maneira, esfacelados, predispondo a convivências complexas, contraditórias e complementares entre, por um lado, as manifestações de autocontrole e de internalização da disciplina e, de outro, as práticas configuradas pela desobediência e resistência.

No atual contexto, as sanções normatizadoras deixaram de ser aplicadas com frequência, sendo pouco comum a punição do comportamento inadequado, mediante

advertência, suspensões ou expulsões, que marcavam os desvios, visando reduzi-los e sancioná-los pela exposição pública e punição exemplar do desviante.

Há um enfraquecimento das normas e formas de controle. As sanções disciplinares perderam a força de lei, deixando de enquadrar o comportamento, a ponto de o indivíduo assimilar a concepção do controle e da disciplina e de ter a norma como referência. Assim, tornam-se invisíveis os meios de coerção e a que se aplicam.

Entretanto, as escolas ainda se organizam apenas através da vigilância perpétua e da arte de distribuição e localização dos indivíduos, com seus mecanismos de classificação e hierarquização. Também procuram exercer o controle sobre o comportamento pela adequação dos corpos, das emoções e pensamentos, tornando-os, desejadamente úteis e dóceis. Ela então tenta inculcar a cultura escolar em nossas mentes, mas, sobretudo, um estilo de pensamento do Estado, enfim, valorado por aparelhos ideológicos dos valores burgueses.

Elas ainda produzem continuamente informações sobre os indivíduos, de modo que não se perca nenhum detalhe, ao submetê-los aos exercícios sistemáticos, constantes e em etapas, para verificar a assimilação dos códigos e valores da cultura escolar. Mas com base no saber científico e pedagógico pelos quais legitimam as suas práticas. Por isso, as práticas dos professores e pedagogos são centrais à organização dos espaços escolares.

Contudo, as práticas de assimilação e de rejeição ao quadriculamento e enquadramento dos sujeitos pretendidas pelo espaço escolar dinamizam as relações sociais entre os agentes em jogo.

Na próxima parte, irei analisar os significados da escola e do seu papel, a partir das concepções elaboradas e impostas pela cúpula da SEEDUC, em um contexto de mudança social e de disputa acirrada em torno da produção desses significados. Esta luta não está dissociada das práticas de poder e de dominação que visam reorganizar a escola enquanto local de ensino e de trabalho.

3 - Crise da educação e a Perda da Qualidade de ensino: a retórica neoliberal

No capítulo 3, analiso como se configura o debate sobre a *crise da educação pública*, em contexto de hegemonia²⁸ do neoliberalismo, de reestruturação dos processos produtivos e de reconfiguração das relações de trabalho²⁹. O objetivo é apresentar os traços gerais e consensuais do discurso que orienta a atual política educacional no Brasil, para permitir melhor compreensão do impacto dele sobre as mudanças ocorridas na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro, a partir do conjunto de medidas adotadas pela cúpula da SEEDUC, no âmbito do plano de metas. Bem como, apresentar a estruturação de concepções opostas, que orientam as práticas de resistência pelos professores.

Na década de 1.990, tornaram-se hegemônicas as políticas neoliberais como solução à *crise da educação pública*. Este processo tem se caracterizado por uma dupla dinâmica, articulada entre si, de construção de certos discursos e práticas de Estado como verdades. Por um lado, existe um conjunto de reformas políticas, econômicas, jurídicas e educacionais que se instituíram através do poder estatal. Por outro, as estratégias culturais impõem novos discursos e diagnósticos acerca da *crise do Estado* e

²⁸ O termo hegemonia adotada por mim é aquele elaborado por Gramsci (1999), que o define como o domínio que uma classe mantém não simplesmente pela força, mas também pelo exercício da liderança moral e intelectual. Esta classe pode fazer concessões de certo limites aos aliados que compõe um bloco social de força (bloco histórico) e, que representam a base do consentimento de uma ordem social. Este consentimento é criado e recriado em rede de instituições e através das relações sociais.

²⁹ Este processo de reestruturação deriva do conflito entre capital e trabalho e dos limites do regime anterior de acumulação de capitais. As soluções para as crises do capitalismo não foram apenas possíveis através de inovações organizativas, tecnológicas, financeiras e políticas, mas também a partir da reorganização das formas de dominação. Elas acontecem tanto no âmbito do processo produtivo, quanto das diversas esferas da sociabilidade. No plano ideológico, por exemplo, as respostas às crises após 1.970 se deram não apenas neste aspecto, mas exacerbaram a apologia ao individualismo, condenando às formas de solidariedade e de atuação coletiva. Entretanto, estas soluções são quase sempre temporárias e contextuais, ainda que haja uma capacidade considerável dos donos das grandes corporações econômicas em dar respostas a elas (cf. Harvey 2011; Antunes, 2006). Assim, teve início uma profunda reestruturação da organização da produção capitalista a nível global, possibilitada pelo avanço da informática, das telecomunicações e da robótica. Estas mudanças se caracterizaram, de acordo com Antunes (2006), pelo processo de liofilização organizacional e falência da qualidade total (obsolescência programada). O primeiro, pela eliminação, transferência, terceirização e enxugamento das unidades produtivas e a reorganização delas por células, orientadas para uma demanda variada e heterogênea, voltada para o mercado consumidor individualizado. A partir da flexibilização dos processos produtivos, do mercado de trabalho, dos produtos e tipos de consumo, configurou-se um novo padrão de acumulação de capitais com intensos fluxos informacionais. O segundo se referem à aceleração do ciclo produtivo e ao estreitamento entre o tempo de produção e de consumo, através da diminuição planejada do período de vida útil das mercadorias (obsolescência programada). Com isso, intensificaram-se a exploração da força de trabalho e a concentração do capital financeiro em escala mundial. As consequências para a classe trabalhadora foram inúmeras: desde a diminuição drástica dos postos de emprego (desemprego estrutural), seguida dos processos de descentralização das unidades produtivas, através da terceirização das atividades, até a progressiva desregulamentação dos direitos trabalhistas, submetendo-a às novas formas de precarização e de exclusão, principalmente entre jovens, mulheres, negros e idosos, assim também às formas mais degradantes de trabalho.

da *economia*, construindo significados sociais pelos quais buscam legitimar as reformas como sendo as únicas capazes de lidar com as demandas atuais. As reformas econômicas e políticas estão acompanhadas de mudanças nas mentalidades, portanto, culturais e cognitivas. Investe-se no reconhecimento social das reformas neoliberais como respostas “naturais” para os problemas (cf. Gentili 1990).

O discurso “neoliberal” no campo da educação é proferido principalmente por agentes do Estado e dos organismos internacionais. As categorias do pensamento correntemente acionadas por eles (*qualidade de ensino, crise da educação, escola eficaz, cultura escolar e outras*) resultam de um “verdadeiro trabalho social”, na medida em que se constrói e se institucionaliza certa percepção sobre a educação e os seus problemas. Elas são elaboradas, codificadas e difundidas não apenas para orientar a percepção, mas também legitimar um conjunto de práticas sociais (cf. Lenoir, 1989).

A noção *de crise da educação pública* ganha notoriedade, constituindo-se em elemento central do debate educacional contemporâneo. Esta concepção aparece nos discursos de diversos agentes que se lançam neste debate associada à outra - à *qualidade de ensino*. No entanto, elas são designadas por conotações diversas, assumindo um caráter polifônico, cujos sentidos só podem ser entendidos quando se consideram os fatores políticos e ideológicos que os condicionam. São expressões de determinado contexto histórico e cultural em que foram cunhadas e das lutas travadas entre grupos e indivíduos pela imposição de determinada significação. Nelas estão também embutidos os valores atribuídos ao processo educativo, concebidos como os mais adequados para se formar um ideal de pessoa e sociedade, razão pela qual assume uma grande diversidade de significados. (cf. Gusmão 2013).

Na perspectiva neoliberal³⁰, os seus adeptos concebem a *crise da educação* como decorre da expansão acelerada do sistema educacional, desde a segunda metade do século passado, foi realizada sem uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.

30 As considerações por mim realizadas sobre a perspectiva neoliberal no campo da educação estão baseadas nas formulações de Gentili 1990, Frigotto, 2010 e Silva 2009, dado o investimento analítico destes autores no campo temático e investigativo em questão. De acordo com estes autores, a perspectiva neoliberal na educação se configurou no contexto de reconhecimento da crise do regime fordista de acumulação de capitais e do modelo keynesiano de Estado. Neste cenário, os chefes de Estado adotaram a agenda desta política como prática alternativa de poder ao modelo anterior. Primeiramente, os países da América Latina se tornaram o laboratório das políticas neoliberais, pós-regimes ditatoriais, na década de 1.980, capitaneados pelos chefes de Estado Norte-americano Ronald Reagan e Inglês Margareth Thatcher, expandindo-as posteriormente para os demais Estados Capitalistas.

Ela tem suas raízes profundas na ineficiência estrutural do Estado, que adota práticas centralizadoras, improdutivas e burocráticas, levando à inevitável ingerência na promoção de políticas públicas (cf. Gentili 1990; Frigotto, 2010; Silva 2009).

O problema qualificado pelo mau gerenciamento dos recursos disponíveis para a educação, visto que estes não são percebidos como escassos. Neste sentido, não faltam escolas, professores e verbas, mas escolas eficazes, professores qualificados e a melhor distribuição dos recursos, fatores assim articulados: a escola fracassa, porque ela é mal gerenciada pelos seus gestores; os professores são mal qualificados e, por isso, ensinam mal; os alunos não reconhecem o valor do conhecimento, nem as vantagens do mérito e do esforço individual para a melhoria de sua condição de vida, porque não assumem o custo com o investimento educacional (cf. Silva 2009).

Nesta perspectiva, a *crise da educação* deriva de dois problemas. Primeiro deles, a ausência de um mercado educacional livre e competitivo que garanta a eficácia dos serviços. Segundo deles, o modelo de estado intervencionista e assistencialista que incentiva o corporativismo das organizações como os sindicatos que visam à defesa de interesses gerais para conquistar e expandir direitos. Entretanto, os indivíduos também são vistos como responsáveis por esta crise, porque enxergam como normal e inevitável o sistema improdutivo de intervenção estatal (Cf. Gentili 1990; Frigotto, 2010).

Aquela concepção é elaborada a partir da ideia de ausência de eficácia, eficiência e produtividade tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão administrativa das escolas, gerando mecanismos de exclusão. Assim, a crise é concebida como gerencial e as suas consequências estão na iniquidade escolar, revelada através da evasão, da repetência, da distorção idade-série e do analfabetismo funcional (Cf. Gentili 1990; Frigotto, 2010; Silva 2009).

A escola que fracassa é aquela que, na perspectiva dos neoliberais, não cumpre com a sua missão institucional, encarada por eles como a responsável por transmitir competências e habilidades necessárias às demandas do mercado de trabalho³¹,

31 Com o processo de reestruturação produtiva, a classe trabalhadora se tornou mais complexa, fragmentada e heterogênea, mas com tendência à composição de um pequeno segmento de assalariados médios, mais qualificados, com melhores salários e condições de trabalho, em detrimento de uma parcela cada vez maior de trabalhadores precarizados. A reorganização da produção capitalista, a partir das células produtivas, do trabalho de equipe e da relação menos segmentada entre atividade braçal e intelectual, exigiu no mercado, trabalhadores polivalentes e multifuncionais e novas habilidades cognitivas e comportamentais, que devem ser também transmitidas pelas instituições escolares, voltadas quase que exclusivamente para a formação profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho.

altamente seletivo e restrito, preparando assim os futuros trabalhadores para a inserção competitiva na produção capitalista. Defende-se a subordinação da educação ao capital e a formação de trabalhadores eficientes, submissos, subalternos e ideologicamente afinados com os ideários capitalistas. (Cf. Singer 1996).

Nesta lógica produtivista-tecnicista³², a educação é concebida como fator de produção de capital humano. Ela deve fornecer uma quantidade de instrução (habilidades, conhecimentos e atitudes) suficiente que potencialize a capacidade para o trabalho e ingresso mais vantajoso no mercado de trabalho. A educação capaz de cumprir este papel é aquela pragmática e instrumentalista, orientada para atender as demandas da economia e àquelas impostas pela revolução tecnológica. Assim, acredita-se que a elevação do capital humano trará como vantagem social o aumento da produtividade e a elevação do produto social. (cf. Frigotto, 2010; Singer 1996).

As ideias de qualidade do ensino e do fracasso escolar enunciada pelos adeptos ao neoliberalismo estão relacionadas à impossibilidade da escola assumir o papel que lhe foi idealizado – a formação de capital humano para atender às necessidades do mercado. Assim, as reformas educacionais neoliberais não estão dissociadas da estrutura discursiva apresentada anteriormente, cuja lógica produtivista orienta tanto a concepção sobre os fatores responsáveis pela crise da educação, como também as soluções prescritas, afetando o conteúdo das práticas de poder, em seu conjunto de medidas.

Para os adeptos do neoliberalismo, a solução depende inexoravelmente de uma reforma administrativa, tanto de cunho pedagógico, quanto gerencial, capaz de instituir certos mecanismos de competição, baseados em cultura do mérito e da recompensa, como também os de vigilância, visando à produtividade e à eficiência. Este controle não só deve ser exercido sobre o emprego eficiente dos insumos escolares, como também sobre os resultados. Entretanto, a questão pedagógica se orienta por cinco objetivos, que exigem padronização e controle: a capacidade de manter o aluno motivado para aprender, os conteúdos que serão ensinados, a qualificação docente, o tempo de aprendizagem e as ferramentas necessárias para ensinar (Cf. Silva 2009).

³² Utilizarei este termo para designar a perspectiva neoliberal de educação defendida, ainda com suas diferenças, pelos representantes do alto escalão do poder de Estado, dos organismos internacionais e pelos empresários.

Além disso, os representantes do projeto neoliberal defendem a transferência da educação da esfera pública para a do mercado, ressignificando-a como mercadoria. Esta lógica se fundamenta na crítica à universalidade dos direitos como condição para a consolidação da cidadania e da educação como garantia de promoção da igualdade de condições. Na livre concorrência e no dinamismo do mercado é depositada a possibilidade de benefício e bem estar social. Assim, eles reafirmam a cultura do mérito e do esforço individual, negando o direito à educação. No entanto, eles não se contrapõem à universalidade do sistema de ensino, desde que esteja regido pela competição entre as instituições, e sujeito à livre escolha dos indivíduos, condição asseguradora da *qualidade do ensino* com menor custo.

Neste caso, os representantes dos organismos internacionais desempenham um papel central na estruturação dessas narrativas que, acompanhadas de receituários padronizados, preveem a criação de mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, que materializam, desta forma, os princípios meritocráticos e a lógica da competição, ou que permitem não só avaliar as instituições e estabelecimentos de ensino, segundo critérios previamente definidos de qualidade, como também, neste campo, orientar as práticas do poder político. Enfim, reforçam a subordinação da formação escolar às exigências do mercado de trabalho.

Com o alinhamento do Estado Brasileiro³³, na década de 1.990, às políticas neoliberais, os altos escalões do poder político dos estados e dos municípios aderiram às diretrizes delineadas pelos organismos internacionais e de financiamento, especial pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD).

Tommasi (2009) menciona algumas dessas diretrizes que serviram de referência aos países de “Terceiro Mundo”, e que orientam também as políticas educacionais no Brasil:

“Assim é que vamos assistindo a “naturalização” dos significados dessas reformas para vários países do terceiro mundo: descentralização, capacitação dos professores em

³³ Os representantes do Estado Brasileiro aderiram aos pressupostos neoliberais como solução à crise da economia, desencadeando uma série de fenômenos sociopolíticos, como a redefinição do papel do Estado. As medidas socioeconômicas adotadas centraram-se basicamente em ajustes fiscais e no enxugamento da máquina pública, através de cortes orçamentários, especialmente em setores sociais; na estabilização da economia; nas privatizações de empresas estatais; na flexibilização das formas de trabalho e, na retirada de direitos trabalhistas e de seguridade social, focando na concessão segmentada de benefícios sociais e direcionada aos setores mais excluídos.

serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade do ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações vão sendo universalizadas, como receituário único, independentes da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países”. (TOMMASI, Livia. São Paulo: Cortez, 2009, página 199).

A imposição deste receituário acontece através de um processo tanto de descentralização quanto centralização. Por um lado, observa-se a descentralização de verbas, recursos e oferta de ensino, portanto administrativa e financeira, marcada por privatizações e transferências de alguns serviços educacionais para a iniciativa privada e a sua municipalização. Mas por outro, a centralização pedagógica envolve a padronização dos conteúdos escolares como bases curriculares nacionais, a criação de programas nacionais de adoção de livros didáticos, a realização de exames padronizados e externos (avaliações nacionais) e elaboração de programas de qualificação docente (cf. Gentili 1990 ; Tommasi, 2009).

Este processo se caracteriza pela reestruturação educacional promovida pelas administrações neoliberais, a partir de modelo produtivista e empresarial (a *mcdonalização* da educação, como foi denominado por Frigotto 2010, para designar este processo). As escolas devem estar organizadas como empresas produtoras de serviços educacionais, ofertando-os do modo mais rápido possível e de acordo com regras de controle que garantem produtividade e eficiência, para responder às diferentes demandas de consumo pela educação, possíveis apenas com um mercado educacional competitivo e flexível.

Diante do exposto, pode-se concluir que a estrutura discursiva dos representantes do Estado Brasileiro e dos organismos internacionais desconsidera os aspectos sociais, políticos e econômicos capazes de explicar a *crise* na educação e o *fracasso* escolar. Ignora-se, por exemplo, como as desigualdades sociais, como a de classe, étnico-racial e de gênero, se reverberam em desigualdades educacionais.

As razões do *fracasso da escola* são apresentadas pelos representantes do neoliberalismo como descoladas de aspectos estruturais da política educacional, como financiamento público, questões salariais e de valorização dos profissionais da educação, condições de ensino, assistência estudantil, etc. Por outro lado, desconsideram-se as formas de sociabilidade e de relações sociais construídas na interface entre os espaços da escola, da família e do trabalho, que influenciam as

trajetórias escolares dos indivíduos. Portanto, estão baseadas em perspectiva analítica economicista e *des-sociologizante* (cf. Ferreira&Ramos, 2012).

O discurso neoliberal sobre a educação enfatiza os aspectos meramente econômicos. Como solução, a gestão escolar deve ser capaz de alocar, de forma eficiente, os recursos escolares, e também criar dispositivos de controle sobre espaço escolar, em especial sobre o trabalho docente. Estas medidas são encaradas como necessárias para os *bons* resultados, que por ora também devem ser avaliados constantemente. Neste sentido, as práticas por ele preconizadas, como a padronização dos currículos, a instituição de avaliações externas e a criação de políticas meritocráticas, visam exercer o controle sobre o espaço escolar como local de trabalho e de saber (cf. Ferreira&Ramos, 2012).

Por fim, duas perspectivas principais se afirmam neste debate sobre a educação: *uma produtivista-tecnicista*, que entende o papel da escola como voltado exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho e do sistema produtivo, eliminando conteúdos mais críticos e reflexivos, cujos aspectos centrais da estruturara discursiva foram apresentados anteriormente; e a outra *crítico-humanista*, que afirma ser central a formação dos indivíduos enquanto “cidadãos” e/ou ‘sujeitos’. Valorizam-se como formação escolar a conscientização sobre luta por uma sociedade mais livre e igualitária e a inserção dos jovens em diversos setores da sociedade – familiar, profissional, esportivo, artística (cf. Frigotto, 2010; Singer, 1996; Ferreira & Ramos, 2012).

Neste último caso, algumas de suas matrizes teórico-conceituais defendem também a formação voltada para a inserção no mercado de trabalho, assumindo o caráter contraditório do argumento. A formação para o trabalho é compreendida como princípio educativo, tendo a politécnica como expressão mais pulverizada deste pensamento. No entanto, a visão *crítico-humanista* se opõe à perspectiva neoliberal hegemônica nas políticas educacionais, e a sua lógica *produtivista-tecnicista*.

De toda maneira, *tecnicismo* e *humanismo* não correspondem a oposições absolutas, nem esgotam os projetos de educação, mas representam, talvez, uma das principais polarizações existentes entre os agentes que militam na adoção de uma das perspectivas (cf. Frigotto, 2010; Singer, 1996; Ferreira & Ramos, 2012).

3.1 – A visão crítico-humanista e a sociologia: contraposição ao modelo meritocrático de educação.

No contexto descrito anteriormente surgem diversas formas de contraposição às políticas neoliberais para a educação, que se materializam, tanto através do debate acadêmico, quanto por meio da luta sindical, mas que estão muitas vezes articuladas.

No caso específico da política no estado do Rio de Janeiro, os professores de sociologia, ainda que não sejam os únicos, têm assumido certo protagonismo nesta luta, principalmente através da influência nas pautas de reivindicação sindical da categoria, como, por exemplo, a exigência de uma escola por matrícula (*uma matrícula, uma escola*) e dois tempos de aula semanal para todas as disciplinas.

A contraposição entre os entendimentos elaborados sobre a crise do ensino público, seja pelo campo do conhecimento sociológico, seja por aquele cuja perspectiva é economicista e racionalista; se expressa e ganha dimensões diferenciadas no contexto atual de mudanças na política educacional do estado do Rio de Janeiro.

Assim, a lógica economicista, em especial da microeconomia cria um contexto específico de transferência da interpretação da escola, realizada a partir das condições de seu funcionamento e o da “sociedade”, para aquelas que se centram nos “indivíduos” e suas “práticas”, caracterizando-se por uma des-sociologização da educação.

Este conflito não se limita à contraposição entre campos de saberes e “olhares” sobre a escola e a sua crise, mas assume certa centralidade, em contexto de luta pela sua significação e pela legitimação das práticas do poder de Estado. No entanto, o papel atribuído ao ensino da sociologia, concebido em um contexto de luta, ao final da década de 1.980, pela reintrodução da disciplina nos currículos nacionais, está associado à concepção da escola como lugar da formação crítico-humanista, expressando sua relação com determinado projeto de sociedade, contrapondo-se a visão economicista:

“ (...) Percebe-se, em compensação, a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico na educação. Compreende-se que seja assim, pois não propriamente ofício filosófico (nem sociológico, mutatis mutantis) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência (Projeto lei apresentado por Cristovam Buarque)” (CONTERATO,2006, p. 33).

A inclusão da sociologia e filosofia no currículo de ensino médio representa uma medida necessária à consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando. Dificilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e

adequada ao cumprimento dessa tarefa (...) (projeto-lei 3.178 de 1997 – Dep. Federal Padre Roque – apresentado no ano de 2007 -)”(CONTERATO,2006, p. 25).

Nestes discursos proferidos para enfatizar a importância de sua reintrodução e a da filosofia na escola básica, a sociologia é destacada e valorizada como componente disciplinar essencial, por ter a especificidade de fomentar, através de seu método científico, o pensamento crítico e reflexivo. Através dela, o aluno pode obter uma formação voltada para a problematização da realidade mais imediata, bem como uma reflexão da mesma envergadura, que transcenda o seu próprio universo, capaz de orientar as escolhas dele e impulsionar a participação política, contribuindo, desta maneira, para a consolidação da democracia.

Neste contexto de ressignificação do papel da escola e da sociologia na escola básica, que a sociologia se tornou obrigatória em 1989 na rede estadual do Rio de Janeiro, através da emenda popular aditiva nº. 1989 a Constituição Estadual, com dois tempos no segundo ano do ensino médio. Esta nova condição de componente curricular obrigatório foi resultado de um amplo movimento liderado pela Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ), em conjunto com alunos e professores dos cursos de licenciatura em ciências sociais das universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro (UFF, UFRJ, UERJ e FEUC), o movimento estudantil secundarista e organizações não governamentais e políticas.

Entretanto, a sua institucionalização foi descontínua e lenta. Este quadro se alterou com obrigatoriedade em contexto nacional, seguidos de atos políticos, legais e administrativos, que determinaram os prazos para a sua introdução nas grades curriculares de todas as instituições escolares, conforme quadro a seguir:

| Marco Regulatório | Ano | Conteúdo que dispõe a matéria: |
|-------------------------------------|------------|--|
| Lei 9.394 (LDB) | 1996 | Acena para a importância do educando demonstrar conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. |
| Projeto Lei 3.178 (não aprovado) | 1997 | Altera o dispositivo do artigo 36 da LDB assegurando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia. |

| | | |
|--|------|--|
| Projeto Lei 1.641 (não aprovado) | 2003 | Altera o dispositivo do artigo 36 da LDB assegurando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, em todas as séries do ensino médio. |
| Projeto Lei apresentado pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque (não aprovado) | 2003 | Altera o dispositivo do artigo 36 da LDB assegurando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, mas não define a necessidade de garanti-las nos três anos do ensino médio. |
| Parecer CNE/CEB 22/2003 | 2003 | Tratou sobre o questionamento acerca da inclusão da Filosofia e Sociologia, afirmando a não obrigatoriedade enquanto componente curricular. |
| Parecer CNE/CEB 38/2006 | 2006 | Altera o artigo 10, parágrafo segundo, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (resolução CNE/CEB nº3/98), versando sobre a inclusão da Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios. |
| Lei n.º 11.684 | 2008 | Altera o artigo 36 da LDB (lei 9.394 de 1996), incluindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos do ensino médio, em todas as séries. |
| Parecer CNE/CEB 22/2008 | 2008 | Define o prazo de inclusão da sociologia e filosofia nos três anos do ensino médio. |

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 foi o primeiro instrumento legal e normativo adotado para possibilitar a institucionalização do ensino de sociologia na escola básica, destacando sua importância, bem como a da filosofia, ao afirmar que os educandos devem ter o domínio dos conhecimentos destes campos de saber científico necessários “*à formação indispensável ao exercício da cidadania*”. Mas este ato isolado não assegurou a sua obrigatoriedade, já que estes conteúdos poderiam ser abordados de forma interdisciplinar, condição que foi posteriormente reafirmada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM.

Em 2006, com o parecer nº 38/2006, a sociologia retorna à condição de disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Entretanto, a ausência de

regulamentação acerca dos prazos e da definição dos profissionais qualificados ao desenvolvimento da disciplina adiou por mais três anos a sua efetiva inclusão, ocorrida em 2009, também através de parecer, emitido pelo Conselho Nacional de Educação. (Moraes, 2003).

O seu retorno à condição de disciplina obrigatória, depois de oitenta anos de exclusão³⁴, é fruto de um processo lento, descontínuo e gradual de regulamentação e institucionalização, que revela tanto as disputas em torno de concepções e projeto para a educação pública presentes na sociedade, quanto à busca de delimitação de campo de atuação profissional e o reconhecimento dos aspectos pragmáticos da sociologia enquanto ciência. No entanto, a mobilização e pressão política das entidades representativas dos cientistas sociais, professores de sociologia e filosofia e estudantes universitários e secundaristas e de parlamentares tiveram um papel importante neste retorno gradativo.

Estes dispositivos legais tiveram efeitos sobre as diversas gestões das Secretarias Estaduais de Educação, como a realização de concursos públicos, a introdução na grade de horário, definição de conteúdos curriculares e outros. Assim como, trouxe um conjunto de demandas para os profissionais da área, que não são novas e já foram sinalizadas, quando esteve como componente obrigatório, entre os anos de 1925 e 1942.

Dentre estas demandas, destacam-se a necessidade de garantia das condições mínimas ao desenvolvimento da disciplina, como, por exemplo, profissionais habilitados e qualificados e carga horária mínima em sala de aula. Além das questões relacionadas à definição dos objetivos norteadores do ensino da sociologia, dos conteúdos programáticos (currículo), a formação de professores, a elaboração de material didático e de uma metodologia de ensino.

Neste contexto, a sociologia na rede estadual de ensino torna-se obrigatória nos currículos das três séries do ensino médio, no ano de 2009. As escolas da rede estadual reiniciam um ciclo de admissões de professores graduados em ciências sociais para dar

³⁴ O percurso da sociologia na educação básica é marcado pela oscilação entre a inclusão da disciplina (ora na condição de obrigatoriedade, ora na condição optativa) e sua total retirada do currículo. A primeira iniciativa de inclusão dela na escola básica, ocorrida em 1882, se deu nos cursos preparatórios para ingresso no sistema de ensino superior. Contudo, tais esforços não foram materializados. Entre 1890 e 1897, tornou-se obrigatória nos cursos preparatórios de sexto e sétimo anos secundários, porém, mais uma vez não foi posta em prática. O período de sua institucionalização entre os anos de 1925 e 1942 foi curto, quando esteve presente como componente obrigatório na matriz curricular. Em seguida ela passou novamente a ser cobrada nos exames de ingresso as universidades. Com a reforma Capanema, a disciplina é definitivamente excluída do currículo, permanecendo apenas como sociologia educacional nos cursos de formação de professores normalistas. Entre 1961 e 1971 torna-se componente optativo nos cursos colegiais, mantendo-se nesta condição até 2006.

conta dessa nova demanda. Outros concursos já haviam sido realizados anteriormente, mas, efetivamente, tem-se nesse novo contexto de expansão do ensino de sociologia na rede estadual do Rio de Janeiro, a entrada de novos profissionais para suprir a carência deixada por um considerável tempo sem concursos públicos.

É, principalmente, a partir deste ano que acontecem as observações que servem de base para a construção desta análise e dos antigos e novos debates acerca da disciplina, dos agentes e instituições sociais envolvidas no processo de ampliação e na trajetória da sociologia no estado do Rio de Janeiro.

Em decorrência das rápidas mudanças com a nova política educacional do Estado do Rio de Janeiro, pode-se observar também um aumento na produção de conhecimentos, no âmbito das universidades, sobre a inclusão da sociologia no ensino médio, como mostra a intensificação de iniciativas de pesquisa sobre esta temática: produção de teses, dissertações, artigos sobre experiência do ensino de sociologia na escola básica e livros didáticos, bem como a realização de encontros, fóruns e debates.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2008 professores da rede básica, grupos de pesquisa e associações profissionais intensificam as atividades voltadas para a reflexão sobre a forma da inserção do ensino de sociologia no ensino médio. O quadro seguinte mostra um resumo dessas atividades associativas mais recentes:

| 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|---|---|---|---|
| 1º ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia) | 1º ENESEB (Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica) | 2º ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia) | 2º ENESEB (Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica) |
| Organizado pela Faculdade de Educação da UFRJ e Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes | Organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) | Organizado pela Faculdade de Educação da UFRJ e Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes | Organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) |
| 1º Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais | | I Fórum Estadual de Professores de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro | |
| Organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) | | Organizado pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (SINDSERJ) | |

Essas atividades expressam, assim, um movimento coletivo de elaboração de uma forma específica de ensino de sociologia. É interessante notar que na pauta desses encontros destacam-se alguns elementos: 1) formação profissional; 2) currículo e produção de material didático; 3) articulação e intercâmbio entre as universidades e os professores de sociologia da educação básica; 4) incentivo para a produção científica em torno da experiência do ensino da sociologia e 5) institucionalização da disciplina no espaço escolar e pelo poder político.

Dessa maneira, existe um movimento que parte dos profissionais da área de ciências sociais e, que incidem também sobre os aspectos cognitivos do ensino de sociologia. É importante ressaltar que, além desse movimento coletivo, a prática de autoprodução de material didático pelos professores de sociologia é muito comum, já que frequentemente os livros didáticos são vistos como insuficientes ou inadequados para o universo escolar particular no qual são utilizados.

A emergência dessas novas atividades e novas formas de produção e reflexão sobre a prática escolar acaba compondo também o universo dos professores de sociologia, já que alguns participam desses eventos, seja compondo a audiência, seja apresentando trabalhos nos encontros acadêmicos³⁵.

Assim, está claramente configurado um campo de disputa pela produção e orientação legítima dos saberes que serão reproduzidos no universo escolar por meio da disciplina sociologia. Associações profissionais, grupos de pesquisa e professores, individualmente, estão desde o ano de 2006, vivenciando um processo emergente de luta pela autoconstrução de uma referência profissional e de formas específicas de reconhecimento e de valorização social.

Os conflitos não apenas se limitam, como já foi dito anteriormente, à luta pelo significado atribuído ao papel da escola e da sociologia em particular, mas também tem a ver com outro componente fundamental, que é a forma particular como a atual política educacional afeta o ensino de sociologia e a prática dos professores desta disciplina. Esse processo está assim materializado no ambiente escolar e, tenderá a condicionar³⁶ a prática e o ensino de sociologia, produzindo um efeito direto. Não deixa de ser significativo que a sociologia tenha estado entre as primeiras disciplinas selecionadas

³⁵ Os encontros normalmente são organizados por meio de mesas com oficinas e grupos de trabalho, nos quais os professores podem apresentar trabalhos e materiais produzidos.

³⁶ Cabe observar que a própria sociologia enquanto disciplina não é homogênea, e a transformação num conjunto de conteúdos escolares colocam problemas que ainda precisam ser mais bem discutidos. Mas o importante é que esse movimento de “*des-sociologização*” não foi criado por essas ações e leis, mas que elas tendem a reproduzi-lo e reforçá-lo.

para a produção de um “currículo mínimo”. Além disso, a sociologia e a filosofia foram às únicas disciplinas que tiveram a redução da carga horária em sala de aula.

As atuais ações da SEEDUC e da política educacional do Governo do Rio de Janeiro entram assim numa rota de colisão com este processo e, na realidade, tentam subtrair das associações e profissionais de educação aquilo que eles vêm tentando construir ou conquistar, ou seja, a possibilidade de uma ou várias referências adequadas ao ensino de sociologia adaptadas à realidade e condição dos alunos e dos próprios professores.

Os diferentes agentes sociais e institucionais envolvidos na luta em defesa da sociologia na escola básica disputam pelo reconhecimento das práticas escolares, que estão em contraposição a atual política educacional, que tenta colonizar o currículo e transformá-lo em um dos principais meios de exercício da dominação política, através da difusão de determinada ideia/valor do sucesso escolar como imperativo da criação de mecanismos de controle sobre o processo e a força de trabalho.

Esse movimento não abrange a totalidade dos professores de sociologia, mas ainda assim representam as expectativas de uma parcela deles, que se inserem nas escolas da rede e, que observam sem tomar posição diretamente, ou mesmo aderirem aos movimentos coletivos, mas que não concordam e não se adéquam aos parâmetros impostos pela SEEDUC, que impossibilitam a consolidação e a legitimidade da disciplina no espaço escolar.

No entanto, há aqueles professores que colaboram com o processo de dominação política, através da subordinação voluntária e das diversas formas de colaboração com os representantes mais diretos e a cúpula da SEEDUC-RJ, assumindo pastas na secretaria de educação, integrando comissões técnicas, ou mesmo dificultando as formas de organização coletiva dos professores nos locais de trabalho.

A construção de uma sociologia e filosofia crítica na escola básica se choca com a perspectiva de educação produtivista-tecnicista adotada pela atual gestão da SEEDUC, em que se valoriza a primazia dos conteúdos voltados para uma ideia de “eficácia”.

No atual contexto, a clivagem em torno dos projetos de educação materializados pela condição de uma disciplina – a sociologia – expressa como o tecnicismo se constitui em forma de aprofundamento da “des-sociologização” da educação, tanto em sua organização social quanto na sua dimensão cognitiva. Contudo, mesmo no universo do trabalho, ou seja, na escola, existem formas de contestação e resistência às práticas do poder político, por meio de narrativas e questionamentos diversos.

O que está em jogo nesse tipo de abordagem política é a reprodução do próprio ciclo escolar e da política educacional – dirigido para produzir indicadores de sucesso e a missão que a própria instituição se coloca como sendo a mais importante: diminuir ou zerar o número de reprovações e evasões e aumentar, de modo acelerado, a quantidade de aprovações.

No contexto da atual política educacional, é a avaliação que se torna o elemento central do processo de educação. Para que isso aconteça, fez-se necessário que os agentes sociais presentes no ambiente escolar, que vão efetivar tal política, acreditem na meritocracia como uma proposta que venha a melhorar não só o ensino, mas que, sobretudo, incentive e alimente uma espécie de cultura escolar reprodutora da missão escolar apresentada pela cúpula da SEEDUC, em conjunto com as direções escolares.

Contudo, os objetivos que orientam o ensino de sociologia se contrapõem ao modelo de escola, propagado pelo discurso neoliberal e, permitem entender melhor a análise posterior, consolidada na terceira parte desta tese, acerca da resistência protagonizada pelos professores de sociologia da SEEDUC.

Para finalizar, o discurso neoliberal e a orientação nele recomendada produzem efeitos na política educacional em escala nacional e, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, que será alvo da minha análise. Não se apresenta apenas como discurso, que dentre outros, sozinho não produziria efeitos práticos, mas está em consonância com a emergência de técnicas de poder estatal. Neste sentido, a política meritocrática para educação imposta pela cúpula da SEEDUC-RJ se constitui a partir do exercício de um poder estrutural e, ao mesmo tempo, também organizacional, que se estrutura por meio da força do direito e da burocracia, portanto, por atos administrativos e legais. Por sua vez, outras formas mais capilares de poder contribuem para as condições destas formas de dominação, legitimadas por meio do poder simbólico.

4 – Política Educacional: as múltiplas formas de poder e dominação

Neste capítulo, analiso como as ações estruturantes do Plano Estadual de Educação (*Plano de Metas*), em curso desde janeiro de 2011, na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (RJ), impõem novas formas de poder e de dominação, que incidem sobre a escola enquanto local de trabalho e de ensino/saber.

As mudanças com o *Plano de Metas* se inserem no contexto de luta pela imposição dos significados atribuídos à escola pública e ao seu papel, entre os diferentes agentes institucionais engajados neste debate, mas em posições de poder desiguais. As concepções de *crise da escola pública* e de suas possíveis soluções se articulam a noção de *qualidade de ensino*.

Nesta concepção de escola, as categorias discursivas centrais como *ensino aprendizagem, trabalho docente e gestão escolar* elaboradas pela cúpula da SEEDUC dão sentido a certas práticas de poder e de dominação, imprimindo assim novas dinâmicas às relações sociais entre os diferentes agentes em interação no espaço escolar (professores, estudantes, trabalhadores da educação e direções de escolas).

Desta maneira, investem-se neste esquema simbólico, visando não só atribuir sentido ao mundo prático, mas orientar as relações sociais entre os agentes. Como formas classificáveis, ele fornece certo conhecimento preexistente e prático sobre o mundo social, tornando-o inteligível e garantindo assim a comunicação entre os sujeitos. É arbitrário, socialmente determinado e relativo a certo grupo e contexto histórico. Todavia, com ele, pretende-se também assegurar a integração social, formar um consenso social, capaz de gerar integração entre dominantes e dominados.

Assim, os representantes da SEEDUC investem no reconhecimento de sua concepção de escola pública e do papel que deve desempenhar na sociedade, visando desqualificar e deslegitimar as críticas realizadas, principalmente por trabalhadores descontentes e insatisfeitos com estas mudanças e sindicalistas.

Estes esquemas simbólicos são atos de construção e de elaboração de agentes, que estão inseridos em disputas pelo *poder simbólico*, tal como definido por Bourdieu:

É um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: sentido imediato do mundo (e, particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, que dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço,

do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (...) Os símbolos são instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: integração lógica é a condição da integração moral (Bourdieu, P. 1998, p. 9-10)

Neste sentido, os esquemas simbólicos pretendem impor como universais certas concepções, percepções e visões de mundo, principalmente com cumplicidade daqueles que não sabem que são sujeitos a ele, ignorando-o totalmente. Desta invisibilidade, que reside a sua força. As relações de força e de poder dependem da função de comunicação deste poder simbólico e do poder material acumulado pelos agentes para legitimar as formas de dominação de classe. Entretanto, eles são também objeto de contestação por outros agentes, inseridos em relações desiguais de poder (cf. Bourdieu, 1998)

Por fim, a luta pela significação atravessa às relações de poder e de dominação existente entre indivíduos, grupos e classes sociais:

(...) num estado do campo que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, numa espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde é mais completamente ignorado esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes são sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, P. 1998, p. 7-8)

Todavia, as relações de conflito entre a cúpula e os trabalhadores da educação não estão apenas orientadas por disputas em torno da concepção de escola e do seu papel em nossa sociedade. Elas legitimam as múltiplas formas de dominação e as relações de poder que inscrevem as práticas da política educacional, visando construir novos sujeitos.

Em parte, a forma de dominação no espaço escolar se configura através da intensificação de atos normativos e legais, através de decretos-leis e de resoluções/regulamentos internos à instituição. O direito constrói discursos sobre o legal, normal, aceitável, tolerável e correto, contrapondo e limitando um conjunto de práticas que passam a ser identificáveis e classificáveis, a partir da fronteira entre o legítimo e o ilegítimo, construído pela força da norma. Contudo, este tipo de instrumento de poder capaz de construir regimes de verdade será um dos mais utilizados, entre a cadeia de recursos que estruturam um tipo de poder organizacional, nas diversas instituições, em especial as do Estado.

No entanto, o enquadramento e as formas de resistência dos trabalhadores às mudanças em curso, com o plano de metas no espaço escolar, estão sendo limitadas por processos históricos configurados pela *luta* econômica e política entre trabalhadores e os representantes do Estado.

Neste sentido, estou estudando certas práticas de poder e de dominação estatal que incidem sobre segmento específico da classe trabalhadora assalariada - os professores da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro -, que assumem características similares e diferenciadas daquelas a que estão sujeitos os demais trabalhadores assalariados, como, operários, vendedores etc. Ainda que não sejam produtores de mais valia e, portanto, valor, os professores estão vivenciando em seu cotidiano experiências de intensificação e de controle do seu trabalho e de rebaixamento salarial, configuradas por uma situação de intensa exploração econômica.

Por outro lado, os professores ainda gozam de algum prestígio, por conta da natureza intelectual do seu trabalho, menos desabonador do que o braçal, mantendo certo domínio sobre o processo de objetivação do seu trabalho, portanto sobre o ensino, a despeito de toda a investida de limitar esta autonomia relativa, criando novos instrumentos de vigilância e de controle.

Estas relações de dominação entre governantes e os trabalhadores da educação se manifestam mais claramente nos episódios de enfrentamento pelo controle dos recursos financeiros do Estado e de onde será aplicado. Entretanto, a luta dos trabalhadores por melhores condições salariais e de trabalho evidenciam os instrumentos do poder estrutural, capaz de limitar o campo de possibilidades de ação deles por um modelo de educação e escola. Concepção esta, que na visão dos educadores³⁷, não está dissociada de condições salariais dignas e de realização do seu trabalho.

O poder estrutural como elaborado por Wolf (2003) não ocorre em cenários e domínios específicos, portanto não se configura no espaço escolar, no qual realizei a pesquisa empírica. Todavia, ele orchestra, organiza e direciona a distribuição internamente dos fluxos de energia nos diversos domínios. Como exemplo, Wolf (*idem*) menciona o poder do *capital* citado por Marx. Entretanto, como comenta Foucault, ele

³⁷ Utilizarei o termo *educador* para me referir ao trabalhador da educação: professores, técnico-administrativos e pessoal de apoio.

tem a capacidade de limitar o campo de possibilidades da ação social, tornando certos comportamentos possíveis e, impossibilitando outros.

Este poder tem se fundamentado em sucessivas decisões de limitar o aumento salarial e as formas de reajuste desta categoria e de retirada de direitos trabalhistas e benefícios. Esta situação provoca diversas reações dos trabalhadores para lidarem com efeitos nefastos da intensificação da exploração econômica e da precarização das condições de trabalho – as resistências cotidianas e abertas ou latentes, que serão analisadas na terceira parte desta tese.

Neste sentido, o poder estrutural engendra a dominação vertical. De acordo com Ferreira (2007), é aquela exercida entre grupos e classes, mas derivadas de uma clivagem global. Entretanto, esta forma de dominação não pode ser entendida, desconsiderando as formas horizontais:

“...Uma outra dimensão está relacionada à interação entre o que estamos chamando de dominação vertical/dominações horizontais. A dominação vertical seria aquela exercida entre grupos e classes derivada de uma clivagem global; as dominações horizontais, múltiplas e polimorfas, que se engendram dentro da mesma linha ou condição de classe, nas relações interindividuais ou diádicas dentro de grupos e instituições localizadas. Neste sentido, podemos falar que a “circularidade do poder” e o “exercício em cadeia” do poder e da dominação – dominação central que se combina e exerce através de dominações locais – implicam na combinação das formas horizontais com as formas verticais de dominação. Assim temos um quadro complexo: quando afirmamos que todos estão em posição de “exercício do poder” não significa que todos estão em condições de exercício do mesmo tipo de poder (tanto em termos de tecnologias, quanto de intensidade e objeto de incidência), assim, existe uma estratificação da capacidade política, do poder...”. Duas possibilidades teóricas se abrem, e é preciso determiná-las porque elas ocuparão um importante lugar em nossa análise: a ideia dos “sem-poder” (powerless) deixa de ter substância; a ideia de circularidade do exercício do poder associada à noção de colaboração de classe e as formas cotidianas de colaboração, no sentido que os poderes (sejam os globais e gerais do Estado e da Burguesia, sejam os locais e específicos do médico do pedagogo) não são auto-suficientes; eles demandam uma cadeia de comando, formas de compartilhar decisões, criar consenso, enfim, engendrar colaborações. São as dominações horizontais que existindo autonomamente – e exatamente por isso, por não exigirem qualquer plano global que as tornariam inviáveis – aumentam a eficácia da dominação vertical. A multiplicidade das formas de dominação horizontais não entra em contradição com a unidade da dominação vertical de uma classe sobre outra; na realidade é seu complemento. Grifos da autora (Ferreira, 2007, página 23 e 24)

As formas horizontais de dominação, tais como descritas por Ferreira (2007), se configuram nos espaços escolares por múltiplos instrumentos de poder, que não se limitam a força do direito e da burocracia, ainda que se constitua como forma dominante; portanto, em uma dominação burocrática-legal (Cf. Weber, 2009), que se fundamenta determinado poder organizacional. Elas se utilizam de outros mecanismos de força como a coerção moral, empregada através de fofocas, intrigas, vexação,

humilhações e ameaças, exercidas principalmente pelos representantes mais diretos da cúpula da SEEDUC nos espaços escolares, os diretores de escola.

As formas de dominação vertical e horizontais não estão dissociadas, e se complementam. As horizontais não apenas se assentam nos instrumentos e recursos de um tipo de poder organizacional, restritos às instituições sociais e, concebido como aquele que exerce mais diretamente o controle sobre o cenário, no qual as pessoas mostram as suas potencialidades e interagem umas com as outras. Ele limita nestes cenários às ações dos outros, tornando-as possíveis ou impossíveis. Media às relações entre as pessoas, seja por meio da alocação e controle de recursos e bens, seja através das recompensas instituídas. Neste sentido, monopolizam dinheiros, penhores, recursos, procurando direcionar a ação social.

Compreendidas como fluxo de ações, as organizações sociais não resultam de um produto acabado, mas de um processo de estruturação difícil e cheio de conflitos, cujo equilíbrio interno do poder está sempre em risco, com as mudanças, contestações, descontentamentos, relutância, escapismo, sabotagem, protestos ou resistência aberta (Cf. Wolf, 2003). Mas também se fundamentam através de instrumentos mais informais e não instituídas de poder. (cf. Ferreira, 2007).

Ainda que Wolf (2003) conceba o poder estrutural relacionado ao poder organizacional, o primeiro não deixa de orquestrar domínios e cenários mais informais e menos institucionalizados. Neste sentido, a dominação vertical se relaciona às diversas formas horizontais, sejam elas formais e institucionalizadas, sejam informais. Entretanto, a primeira está engendrada pelo poder estrutural, que dirige os diversos domínios da prática social.

Estas formas de dominação e relações de poder devem ser consideradas em sua relação, mas sem desconsiderar os conflitos e as coalizões que ocorrem nesta interação. Os cenários e domínios específicos não estão isolados dos processos históricos mais gerais e, muito menos, das lutas pela significação das ações sociais. A dominação vertical e o poder estrutural dirigem assim as organizações em todos os níveis e os diversos campos da prática social, mas as respostas dadas por elas ou pelos grupos, agentes e sujeitos podem ser diferentes, assumindo dinâmicas próprias. (cf. Wolf, 2003; Ferreira, 2007)

Nesse sentido, o esforço analítico por mim realizado procura entender as respostas locais oferecidas pelos trabalhadores da educação ao poder estrutural e organizacional, que podem instituir as formas de dominação. Antes, irei descrever os instrumentos do poder estrutural e organizacional, os seus objetos de incidências e práticas, demonstrando relação entre eles, assim como a luta pelo poder de significação que perpassa a todas as relações de conflito e de poder.

Mas para isso, irei adotar algumas orientações teóricas desenvolvidas por Ferreira (2007), sobre os processos de mudança social envolvendo relações entre diferentes formas de dominação e de conflitos. As concepções foram elaboradas por ele a partir de certos limites dos estudos deste campo temático. A primeira, presente nos estudos contemporâneos da antropologia, história e sociologia, entende as formas de resistência como parciais, fragmentárias e dispersas. A segunda, presente na antropologia africanista, reflete sobre estas questões a partir dos tipos de sistemas políticos. Por último, aquela orientada pelo debate entre socialistas, anarquistas e comunistas, de um lado, e liberais e conservadores, do outro, que centra nas discussões sobre a luta de classe, Estado e história. Considerando-as de forma crítica, o autor propõe outro enfoque teórico e metodológico sobre as relações de dominação, poder e resistência:

“... É necessário pensar a resistência sempre em relação às estruturas de poder e dominação nas quais elas surgem. Para fazer isso adequadamente nós precisamos dar um relato das estruturas e processos de poder, e não apenas das formas institucionais, porém também seu exercício nas múltiplas situações e meios locais informais, o que Foucault denomina suas formas capilares, técnicas polimorfos de subjugação, ou seja, a microfísica do poder. Ao mesmo tempo, “necessitaremos relacionar as concentrações específicas de poder, sejam formalmente institucionalizadas ou não, ao Estado, ao bloco no poder, aos grupos dominantes e etc.”. Em outras palavras, não é possível um adequado estudo das formas de resistência sem um anterior e simultâneo estudo das formas de dominação, não tendo sentido apreender as formas e estratégias de resistência apenas como “realidades em si”. Grifos da autora (Turton, 1986, p. 39)... (Ferreira, 2007, página 39)”

Ferreira (2007) dissocia poder de dominação. As relações de poder se constituem em processo de luta e de disputas, portanto de confronto entre as forças em clivagem. Essa luta pode ser por poder, por recursos materiais, por saber, etc. Em toda cadeia de dominação e de poder, não existe uma só posição totalmente desprovida de poder, seja o poder do dominado de se rebelar e se revoltar, seja o poder do dominador expresso na vontade de impor a sua autoridade ou extrair colaboração. A partir do diálogo com Turton (1986) e de SCOTT, o autor define também a sabotagem, o furto e a desobediência como elementos presentes na dinâmica da luta política, podendo ser

empregada tanto para a dominação quanto para a resistência. Todavia, a resistência pressupõe necessariamente o uso dessas formas contra os grupos dominantes.

Ferreira (2007) irá apresentar um terceiro elemento - a *colaboração* – que pode estar presente nas relações de conflitos, de poder e dominação entre grupos sociais:

... poderia ser considerada num nível geral como uma forma alternativa e antagônica a da luta de classes, uma forma que concilia e sintetiza interesses, gera mediações, multiplica contradições. (pag.20) (...) A emergência e a ascensão das formas de resistência, faz com que sejam valorizadas simultaneamente as formas de “colaboração”(...) É preciso buscar uma definição conceitual do que estamos chamando de “colaboração de classe” e sua aplicabilidade a cada situação concreta. Podemos falar de colaboração de classe, como sendo: 1) Qualquer ação por membros de uma classe dominada que, visando evitar o confronto e a luta, cria uma convergência de objetivos e demandas com os membros da classe dominante (incluindo os aparelhos e instituições estatais de poder) e que tem como efeito o compartilhamento de interesses com estas classes superiores ou alguma de suas frações ou grupos (...) Desta maneira, a colaboração se coloca como uma forma de compartilhar interesses e expectativas, de criar identidades entre os grupos sociais dominados e aqueles que os dominam, seja através de idéias, seja através de empreendimentos comuns, seja pela delegação de tarefas ou formas de reciprocidade. Da mesma maneira que a resistência se define em relação à dominação, a colaboração só se define em relação à dominação e a resistência. As suas formas concretas são determinadas pela dinâmica dominação/resistência e sua correlação de forças. (...) As “técnicas” que expressam esta colaboração podem ser múltiplas, incluindo as mesmas técnicas gerais da luta política sinalizadas acima. Além disso, poderíamos seguindo uma mesma linha de raciocínio, distinguir entre a colaboração firmada entre chefes e líderes políticos, associações formais ou organizações coletivas (por meios de tratados, acordos formalmente estabelecidos) das formas cotidianas de colaboração (submissão voluntária, adesão às ordens, delação, oferta de trabalho, etc. Grifos da autora (Ferreira, 2007, página 21)

As formas de dominação nunca serão hegemônicas, porque são passíveis de múltiplas formas de resistência e, não apenas de relações de colaboração. Scott (2000) elaborou uma crítica severa ao conceito de hegemonia ao enfatizar o papel importante da resistência cotidiana nas relações de classe e nos processos de mudança social. O comportamento de subordinação e obediência em relação aos poderosos não pode ser visto sempre como sinônimo de hegemonia da dominação, e não deve ser tomado como expressão e sentimento dos subordinados, mas como uma face pública, em que se age estrategicamente para se proteger, conseguir benefícios e dissimular a insatisfação.

Entretanto, Monsma (2000) critica as considerações de Scott sobre as formas de resistência para se analisar as situações de dominação direta, medidas por instituições impessoais e burocráticas. Mas, de acordo com ela, dois aspectos contribuem para a reflexão das resistências no último contexto de dominação. Primeiro, a adesão voluntária à subordinação pode fazer como se torne mais legítima a dominação, enfraquecendo a resistência. Neste sentido, ela menciona as relações de colaboração.

Entretanto, ela afirma que as situações podem ser ambíguas e as escolhas limitadas. Nestes casos, as orientações de Scott não permitem avançar. Segundo, a dominação indireta conta com a atuação de indivíduos que investido de poder daqueles que estão em posição de superioridade (supervisores ou capatazes do patrão) exercem a dominação de forma mais visível. Assim, as formas de resistência tende a isentar os dominantes mais distantes, mas que são os mais beneficiados com o sistema de exploração dos subalternos.

Ainda que a dominação seja então relativa, e assuma formas diferenciadas em detrimento da sua natureza vertical ou horizontal, dependentes e articuladas entre si, tal como definida por Ferreira (2007), cabe uma definição que diferencie a dominação das formas e estruturas de poder. Neste sentido, a formulação Weberiana, reformuladas em seus limites, pode contribuir para uma definição que considere não apenas as relações interindividuais, mas as relações entre grupos e classes, derivadas de conflitos globais (vertical) e em esferas de micro sociabilidade, formais e informais. As formas de dominação não significam a possibilidade de exercer o poder ou a influência sobre o campo de ação dos sujeitos, dos grupos ou classes. Mas, sobretudo, a probabilidade de encontrar a obediência, limitando assim qualquer forma de resistência.

Por fim, os diferentes tipos de poder, bem como relações de colaboração ou mesmo as formas de resistências podem contribuir, em certos contextos e situações, para a dominação, configurados por um complexo quadro de relações entre pessoas e grupos em posições de poder diferenciadas.

4.1- Estruturas discursivas e exercício do poder da significação: “qualidade de ensino” e “crise do ensino”.

As concepções de *crise da escola pública* e de suas possíveis soluções elaboradas pela cúpula da SEEDUC se articulam a noção de *qualidade de ensino*. Esta noção está relacionada ao prognóstico de que a rede estadual de ensino não tem um bom desempenho nos critérios que definem a *qualidade do ensino* pelo Estado Brasileiro. Os indicadores educacionais³⁸ - aprovação e repetência, distorção entre idade-série e

³⁸ Os dados estatísticos aqui apresentados sobre os sistemas educacionais àqueles divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo da Educação Básica de 2011, Exame Nacional de Ensino Médio do ano de 2009 e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais - são eleitos como meios de avaliar o sistema de ensino público ou privado do país.

Os resultados das avaliações externas e padronizadas (ENEM e SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são componentes estruturantes do discurso hegemônico acerca da *qualidade de ensino*, elaborado por diferentes agentes e instituições sociais, tais como: agentes governamentais e de organismos de cooperação e financiamento internacional, grande mídia, trabalhadores da educação, sindicalistas, pesquisadores, etc.

As avaliações externas são instrumentos de poder criados para auferir o desempenho dos alunos pelo Estado Brasileiro, abarcando o domínio deles sobre os saberes disciplinares e escolares, em especial de matemática e língua portuguesa. Com base nestas informações, criam-se posteriormente escalamentos entre sujeitos³⁹, escolas e sistema de ensino. Por outro lado, elas também estabelecem hierarquias entre os tipos de conhecimentos, aferindo prestígio e concedendo valores diferenciados. Por fim, elas reforçam quais, dentre eles, devem ser prioritariamente oferecidos na formação dos estudantes.

Ao associar o desempenho nas avaliações padronizadas ao fluxo escolar (relação entre taxa de reprovação, evasão escolar e distorção idade escolar e série), o IDEB elege a centralidade do tempo despendido para medir a qualidade dos sistemas de ensino. Desta maneira, valoriza-se um tempo que, medido, deve ser utilizado de forma mais útil possível, fornecendo, neste *ínterim*, certa quantidade de conhecimento aos sujeitos, igualmente útil.

As avaliações externas e o IDEB mensuram a *qualidade do ensino*, conferindo seu reconhecimento público⁴⁰. Portanto, imprimem o descrédito às instituições e

³⁹ Em algumas situações utilizei o termo sujeito para marcar as situações em que as pessoas são submetidas às formas de individualização, em detrimento do poder disciplinar, tal como definido por Foucault (1987 e 2009). Em outras, eu utilizei o termo agente para designar que as pessoas ocupam posições sociais dentro do campo da prática social a que estão inseridas, mediado por relações de poder. Estou me referindo ao conceito de campo elaborado por Bourdieu (1998).

⁴⁰ O desempenho das escolas das redes estaduais de todo País no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem/2008) é avaliado como baixo e insuficiente, conforme trecho a seguir de divulgação do relatório analítico sobre ENEM pelo governo federal: “Das 16.696 escolas estaduais com turmas de diferentes modalidades de ensino, 84% (14.098) ficaram abaixo da média nacional. Segundo INEP, foram avaliados alunos de 15.044 escolas estaduais”. Esse desempenho abaixo da nota média nacional vem sendo sistematicamente noticiado, com destaque, entre anos 2009 e 2013, pelos principais veículos de comunicação em massa do país. Estes dados podem ser encontrados na matéria

sistemas escolares, atestando assim uma condição de “crise”. Desta maneira, estabelecem hierarquias entre governos estaduais, diferentes campos de saberes, instituições escolares e sujeitos abarcados pelo sistema de ensino.

Elas não se contentam em medir o desempenho de estudantes por instituições e sistemas de ensino, mas produzem conhecimento e prognóstico sobre a realidade da educação no País. Fornecem certas categorias que são definidoras da noção de *qualidade* de ensino e de sua *crise*. Elaboram informações que sustentam certos discursos que visam se constituir como “*verdades*”. Como ritual de poder constantemente renovado, as provas são uma demonstração da relação entre poder e saber.

Contudo, o lugar central atribuído às avaliações está em seu papel de fornecer um conjunto de informações e conhecimentos que se transformam em instrumento de controle, capaz de qualificar e classificar pessoas, instituições e governos, permitindo a distribuição delas em posições hierárquicas diferentes. Por isso, os colocam em evidência, obscurecendo os poderes exercidos por eles.

A concepção de *crise da educação* é acompanhada de construção e narrativas sobre a sua solução. As instituições escolares, professores e alunos tornam-se objeto do conhecimento e, ao mesmo tempo, alvo das práticas de poder organizadas e hierarquizadas por sentidos específicos.

Assim, a “cúpula” da SEEDUC concebe a *crise* da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro⁴¹ a partir da estrutura discursiva da “cúpula” do Estado Nacional e dos Organismos Internacionais; portanto, por determinado regime de poder e saber. Deste modo, são critérios eleitos para configurar este quadro: a elevada taxa de reprovação e de distorção idade-série, ocasionando a permanência mais prolongada dos alunos na

veiculada na página: <http://clippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2009/4/29/enem-mostra-a-falencia-das-escolas-publicas-nos-estados>, acesso em 14/06/2009.

⁴¹ A rede estadual de ensino no Rio de Janeiro apresenta um percentual elevado de reprovação (20,3) em relação à média nacional de (14,1). A taxa de aprovação é (67,3), enquanto a nacional fica em (75,0). A taxa de abandono (12,4) não apresenta grandes distorções em relação à nacional (10,9), sendo que a evasão ocorre em maior percentual (15,3) já na primeira série do ensino médio. Corroborando para esse quadro, as taxas de distorção idade-série também são elevadas (48,6), em comparação à de nível nacional (36,5). Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o estado do Rio de Janeiro obteve uma média baixa (2,8) em 2009, ficando na penúltima posição (26º) do ranking nacional referente ao ensino médio. Em 2011, alcançou a média de (3,2) e na 15ª posição nacional. Esse índice considera o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e o índice de aprovação e abandono (fluxo escolar) como critérios.

escola; elevada evasão escolar, em idade escolar ou fora dela e, o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais.

A solução para a crise da escola pública se constrói a partir da ideia de “escola eficaz”, derivada de uma determinada *cultura escolar*. Entretanto, esta estrutura discursiva enunciada pelos representantes da política educacional será mobilizada, no ano de 2010, quando o Rio de Janeiro começa a ser retratado como um dos piores estados em termos de educação⁴². A ideia do “*fracasso*” da educação vai ser assim um dos elementos que marcará as mudanças na política educacional no Rio de Janeiro. Por outro lado, existe uma clara convergência entre o significado da educação como um negócio e a forma pela qual as práticas de poder serão posteriormente organizadas.

Neste sentido, enfatiza-se a necessidade de fortalecer uma *cultura escolar*, derivada de fatores relacionados à prática docente, ao processo de ensino-aprendizagem e a gestão da escola. Apesar da ambivalência no uso do conceito de cultura e dos sentidos contraditórios, ela não é entendida como esquema de percepção e de concepção, pontos de vistas, conjuntos de valores, ideais ou tradições locais.

Ainda que este conceito tenha se deslocado para múltiplos contextos disciplinares e científicos, como mostram o interesse sobre disciplinas de educação e pedagogia⁴³, como também sobre diferentes fatores e campos sociais, em especial, acionados pelos diversos técnicos e gestores responsáveis pela política educacional, o seu sentido é dado, por diferentes processos significativos, relativos a cada caso objetivo⁴⁴.

Neste caso, a *cultura escolar* não é elaborada por eles a partir de um discurso especializado e científico, mas orientada por certa visão moralizadora e prescritiva, que

⁴² É importante lembrar que tal questão foi colocada na agenda durante as eleições para o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O então governador e candidato “Sérgio Cabral, candidato à reeleição pelo PMDB, culpou os oito anos de gestão do prefeito Cesar Maia pelo fraco desempenho do estado do Rio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cabral fez referência ao período em que vigorou no Ensino Básico – atribuição do município – a aprovação automática. O candidato à reeleição pelo PMDB, que participa de uma sabatina pelo portal UOL, no Rio, também citou a falta de aumento aos professores durante 12 anos e a carência quantitativa desses profissionais como outros fatores para os baixos índices educacionais no estado”. Ver <http://veja.abril.com.br/blog/eleicoes/disputa-nos-estados/cabral-culpa-cesar-maia-por-fracasso-do-rio-no-ideb/>.

⁴³ Nesse sentido, o uso do conceito de cultura na área de educação tem sido frequentemente um instrumento crítico-metodológico, permitindo analisar as diferenciações sociais entre as escolas e orientar a produção de práticas de ensino adaptadas a diferentes realidades (ver, por exemplo, Vera Candau: 2009). Esse uso se dá em um quadro de disputas pelo sentido do conceito em universo mais amplo de lutas por classificações.

⁴⁴ Adam Kuper (2002) em seu livro “Cultura – a visão dos antropólogos” traz importantes contribuições para o entendimento da multiplicidade de usos políticos do conceito de cultura, mostrando que o mesmo pode ser empregado para questionar formas de homogeneização social ou para legitimar práticas discriminatórias.

pretende enquadrar as ações dos agentes em interação na escola. Ela é definida como uma cultura de responsabilidade, expressa pelo comprometimento dos profissionais e dos gestores da escola em conduzirem os alunos da instituição escolar a alcançarem *bons* resultados educacionais. Esta cultura é vista como fator essencial que provoca sempre um efeito-escola positivo (eficácia econômica da escola).

A “*cultura*” adquire um sentido específico, visando ao alinhamento às metas definidas e previamente divulgadas pela cúpula da SEEDUC, como: “*Estar entre os cinco melhores estados no IDEB até 2013*”, a ser alcançado pelos profissionais mediante a mudança de atitude expressa no *compromisso* do professor com o processo de ensino aprendizagem e na *responsabilidade* com o aluno.

A noção de escola eficaz se refere à percepção *subjetiva* sobre os educadores, cuja necessidade está em criar neles um “*senso de responsabilidade/expectativa de sucesso*”. Qualificação esta em conformação com a narrativa de culpabilização dos professores pela *crise na educação*. Eles são vistos como incapazes de transmitir de forma eficiente os conteúdos disciplinares, ora porque não possuem uma formação adequada, ora por causa de sua origem *pobre* e formação *desqualificada*.

Em decorrência, a efetividade da escola depende, sobretudo, das práticas das equipes escolares, responsáveis por conduzir ao “*sucesso escolar*”. O trabalho docente comprometido é aquele orientado para o treinamento dos alunos para o bom desempenho em exames padronizados, para a redução da taxa de reprovação, para a otimização do tempo escolar e a criatividade no processo de transmissão dos conteúdos.

As ideias de *eficácia da escola* (para avaliar a instituição) e de “*sucesso escolar*” são acionadas para justificar o centro dessa política – a avaliação do desempenho dos alunos. Por outro lado, estas categorias são associadas aos procedimentos de controle sobre os processos de trabalho docente, realizado por meio de práticas de exercício do poder, seja pela imposição de certos sentidos, seja através de atos administrativos e normativos.

Os efeitos dessas práticas de poder serão a *intensificação do controle do tempo e do espaço de trabalho*, com nítidas implicações sobre o processo de trabalho do professor (“trabalho em equipe + preservação do tempo escolar + clima harmonioso”) e a preconização de autonomia e criatividade da equipe escolar, entendida como a capacidade de lidar com a escassez e adversidades por criação de soluções inovadoras.

Assim, uma contradição fundamental - controle (para produzir o “sucesso”)

versus autonomia dos trabalhadores quanto aos seus processos de trabalho, - está presente nos textos da política educacional, sendo esta última cada vez mais reduzida, seja do ponto de vista da relação de trabalho, seja do ponto de vista do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Os elementos apontados como solução para a *crise da educação* advêm de uma concepção geral “econômica”, orientada a partir de uma diferenciação entre “*insumos externos*” e “*insumos internos*” e da noção de “*escola-eficaz*” e/ou “*efeito-escola*”. A produção de saber-verdade, por meio de diagnóstico, indica que existe uma homogeneidade das condições dos insumos externos (ou seja, das condições de infraestrutura e recursos disponíveis à escola) e, por isso, o núcleo principal para a definição da *eficácia da escola* estaria na organização e *gestão* dos “*insumos*” internos, portanto, no controle do *trabalho em equipe* de professores e diretores de escolas.

As mudanças encaradas como fundamentais ao sucesso escolar incluem mudanças cognitivas. Como componente fundamental, indica-se a uniformização das práticas de ensino a partir de conteúdos. Portanto, procura-se incutir a relação entre a proposta curricular (o conteúdo), os materiais e a capacitação e as avaliações externas. A cultura deverá produzir um alinhamento direto entre as formas de organização e circulação dos saberes e dos significados (através da seleção de determinados conteúdos curriculares) e as avaliações externas, principal componente de uma política educacional de Estado.

A cultura da responsabilidade é, em última instância, a imposição da *eficácia e sucesso escolar como valor absoluto da escola*, compartilhado pelos sujeitos, por meio de subordinação voluntária às normas de controle administrativo e processos avaliativos. Neste sentido, a intensificação do comando do gestor e a racionalização da sua gestão se tornam fundamentais ao processo de enquadramento dos sujeitos e, portanto, de subordinação, seja através das formas legais de correção, seja através daquelas mais informais, como a desqualificação, ameaça, vexação, etc. Por isso, a valorização da escolha dos gestores por critérios meritocráticos e não por eleição entre os pares.

Nesta estrutura discursiva, procura-se naturalizar o *olhar* sobre o problema do *fracasso da escola*, pensado a partir dos insumos internos, ou seja, da sua “qualidade e capacidade”. Como esses insumos internos dizem respeito aos trabalhadores da educação, o *sucesso* ou o *insucesso*, *eficácia* e *ineficácia* escolar são atribuídos estruturalmente aos profissionais da educação e sua *capacidade* ou *incapacidade* (que é

medida pela adequação e execução da própria política educacional, ou seja, pela subordinação voluntária e aceitação do poder político e simbólico que é exercido por meio dela).

Diante disso, a lógica é a de recompensar os profissionais que se enquadram às novas concepções de trabalho e de processo ensino aprendizagem com um bônus salarial. Por outro lado, visa inculcar em alunos e trabalhadores os valores como desempenho, esforço, mérito e competência, através dos rituais dos exames e provas padronizadas.

Este olhar sobre o problema e a solução para educação em crise é elaborado a partir de uma suposta *escolha gerencial* e de uso útil e eficaz dos insumos internos à escola, e menos de *escolhas pedagógicas*, mas que incidem necessariamente sobre elas, portanto prioriza-se a primeira escolha em detrimento da segunda. Estas narrativas encobrem os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos de constituição dos serviços públicos de educação, conformado pela formação do Estado Brasileiro.

Além disso, existe nele um predomínio da perspectiva economista-financeira e marginalista, que orienta a visão da cúpula da SEEDUC sobre educação como um negócio e os professores como entregadores de um produto ou mercadoria – o saber escolar. Todavia, a instrução deve estar voltada para as necessidades do mercado, portanto para a formação de mão de obra.

Por fim, a estrutura discursiva da cúpula da SEEDUC e dos seus representantes está em consonância com as orientações gerais da política de Estado para educação. Neste sentido, as concepções de *cultura escolar*, *escola eficaz* e *sucesso escolar* se constituem o centro dessa estrutura discursiva, atribuindo certos sentidos à escola, e orientando certas práticas de poder. Estas noções não estão apenas associadas às disputas em torno do poder simbólico⁴⁵, mas também às práticas de poder político e burocrático-legal, que incidem sobre a escola, enquanto local de trabalho e estudo.

45 Utilizo o conceito de poder simbólico, como formulado por Pierre Bourdieu em enfatizar que a luta de classes se manifesta também no plano das representações e classificações do mundo. Assim, violência simbólica é uma forma de exercício da dominação de classe por meio da imposição de categorias de pensamento acionadas como socialmente legítimas e frequentemente exclusivas.

4.2– O poder organizacional: da força da norma e do direito à coerção moral

A análise por mim elaborada neste item complementar­á o sentido da construção discursiva apresentada anteriormente, que visa não só legitimar as ações em curso, no âmbito da atual política educacional, mas também dirige e orienta o seu próprio conteúdo. Irei descrever as relações de poder e de dominação presentes neste processo de mudança, considerando os dispositivos utilizados, os seus alvos de incidência e os seus efeitos práticos.

O primeiro acontecimento que assume notoriedade é a posse do secretário da educação, em janeiro de 2.011, prosseguido do discurso, amplamente divulgado pela mídia impressa. Os atos públicos do Estado como cerimônias, desfiles, discursos oficiais são expressões do investimento realizado pelos poderosos, para que o poder se perpetue, mantenha e se consolide. Parte desse trabalho consiste em simbolizar a dominação com demonstrações e manifestações de poder, tornando seu exercício visível (cf. Scott, 2000).

Assim, o discurso do secretário reproduzido a seguir expressa um modelo específico de dominação – vertical e burocrática legal - com suas ordens hierárquicas e de poder, dispostas em ordem de aparição. Elas não se limitam a isto, mas investem no processo de produção de uma afirmação discursiva, criando hierarquias e formas de classificação social, portanto, de diferenciação social, marcadoras de posições de poder (cf. Scott, 2000).

Neste sentido, a estrutura discursiva do secretário anuncia o conjunto de medidas que se apresentam como a solução para ausência da *qualidade* no ensino público, apelando para o sentimento de orgulho da regionalidade, apresentado como algo capaz de motivar a superação de uma situação de *crise*. Entretanto, nela, se apresenta uma determinada concepção de educação e de política educacional:

“O novo secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro, o financista Wilson Risolia, assumiu a pasta, nesta quarta-feira (6), com promessas de avanços na área, que teve um dos piores índices de desenvolvimento do país, como a valorização dos professores, um sistema de bonificação e ainda plano de metas para as escolas. ‘Eu não vim para o risco, podem ter certeza. Vim para somar. Meu compromisso é tentar colocar o Rio em uma posição que ele merece. Nós vamos levar esse estado a uma posição digna pelo potencial que tem’, afirmou Risolia, prometendo obter resultados da mesma forma que fez na direção

da RioPrevidência, cargo que entregou na terça-feira (4) e onde ficou durante três anos e meio. Na sua gestão, o órgão foi modernizado e o tempo de concessão de benefícios foi reduzido de um ano para 30 minutos. (...) Com uma visão e o linguajar de economista, o secretário reconheceu que os números da Educação no estado são ruins e já definiu os próximos passos à frente da pasta. Segundo ele, a prioridade agora é traçar um diagnóstico profundo da rede de ensino do Rio. ‘Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses ‘entregadores do saber’ possuem? Eu penso educação como um negócio. Quero saber se o meu produto é bom’, disse. O outro compromisso, segundo ele, é obter sucesso nos rankings de educação. Para isso, a rede de ensino será certificada e os professores receberão bonificações, como é feito na Secretaria de Segurança. ‘Esses professores, diretores, esses ‘entregadores do saber’ precisam estar preparados para fazer isso de maneira adequada, vamos apoiá-los com infraestrutura, vamos dar elementos para que eles consigam empenhar essa função, valorizando o professor, mas vamos cobrir o que em finanças a gente chama de taxa de retorno. Nós daremos as ferramentas, mas queremos obter resultados’, explicou. Segundo o secretário, o atual sistema de avaliação nas escolas terá continuidade. A ideia é anunciar o plano de metas ainda esse ano para que seja colocado em prática em 2011. Todos os professores, diretores e também alunos serão avaliados. Risolia fez críticas à gestão do programa de bonificação Nova Escola, que acabou sendo interrompido pelo governo do estado. “O problema ali foi de acompanhamento. Se pensou em algo excelente, mas não se conseguiu gerir aquilo. Não houve acompanhamento. No nosso caso garanto que não haverá problema”, prometeu ele. O governador Sérgio Cabral anunciou o nome do novo secretário que ficaria no lugar de Tereza Porto na terça (5), dois dias depois de reeleito. A educação no Rio foi alvo de ataques de adversários durante a campanha eleitoral. Em nota oficial, Cabral chamou a atual gestão de excelente. “Tereza completou um ciclo muito importante, tirando a Educação do nosso estado de um atraso de décadas⁴⁶” (grifos da autora).

O léxico financista-economista constituem as bases dos conceitos enunciados pelo secretário de educação neste discurso, expressando o seu alinhamento à concepção hegemônica de política educacional, delineada pelas organizações internacionais e pelos Estados Nacionais. Mas não é apenas este o aspecto, igualmente importante, a ser destacado, mas o fato dessa mudança política está circunscrita por certas práticas de poder e de saber, voltadas para o enquadramento dos sujeitos ao modelo específico de escola por ele idealizada.

Este acontecimento gerou manifestações contrárias de intelectuais, professores e sindicalistas em torno dos significados atribuídos à educação e ao papel dos educadores em nossa sociedade⁴⁷. Elas se constituíram nas primeiras expressões de uma luta contra

⁴⁶ Ver a reportagem: “Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços”, por Carolina Lauriano. **Do G1 RJ.** (<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>)

⁴⁷ O discurso do anúncio de planos de metas pelo Secretário de Educação Wilson Risolia, provocou uma ampla mobilização entre os professores universitários que se mostraram indignados com a concepção de educação que orienta a atual política educacional. Ver resposta referente à matéria publicada, sob o título “Choque na Educação”, jornal O Globo (08.10.2011, p. 14). “Confessamos que ficamos estarecidos pelo caráter economicista e tecnocrático, e pela superficialidade das medidas propostas.” Gaudêncio Frigotto, Vânia da Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile, em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educacao-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo>.

o poder exercido. No entanto, a força, neste caso, exercida através da significação, da coerção, do direito e da punição provocou diferentes formas de resistência, dentro da própria rede do poder (Scott, 2000, Foucault, 2009), como foi o caso da greve dos trabalhadores da educação, que teve como bandeira de luta não apenas o reajuste salarial, mas a contraposição à política meritocrática para a educação.

Naquele contexto, foram também enunciadas as ações que estruturaria o *Plano Estadual de Educação (Plano de Metas)*, através de documento produzido pela SEEDUC-RJ, em janeiro de 2011. O quadro abaixo apresenta uma síntese das medidas previstas, que foram postas em exercício, até o final da gestão do secretário de educação, em 2.014. Mas que, não ficaram restritas a elas:

| Processos e Ações 2011 do Plano de Educação/SEEDUC-RJ | | |
|--|--|---|
| Dimensão - Melhorar Condições do Trabalho Docente | Dimensão - Estruturação da Área Pedagógica | Dimensão - Meritocracia |
| Recrutamento e Seleção de Funções Estratégicas | Universalização do Ensino Médio Integrado | Processo Seletivo Interno para funções estratégicas pedagógicas de Diretor de Unidade Escolar a Subsecretário de Ensino |
| Criação de novas carreiras e funções (Carreira nível Técnico, Função Gestor) | Redução da quantidade de alunos em situação de defasagem idade/série | Formação continuada por meio de certificação |
| Acompanhamento de Currículo Mínimo | Orientação Vocacional – a partir do 2º ano do EM | Auxílio Transporte (R\$ 68 milhões) |
| Formação e Desenvolvimento – programa de formação continuada de 10.000 professores por semestre (Meta) | Aulas de reforço | Auxílio Qualificação (R\$ 25 milhões) |
| Reassunção de Servidores | Currículo Mínimo | Remuneração Variável (no limite, R\$ 140 milhões) |
| Disposição de Servidores – cessão sem ônus | Simulados Bimestrais | |
| Benefícios – Auxílio Qualificação (maio/11), Remuneração Variável, Auxílio Transporte (fev/11) | | |
| Avaliação de Competências | | |
| Criação da Escola Corporativa SEEDUC | | |

Estas ações são encaradas pela cúpula da SEEDUC como necessárias para se alcançar a “diretriz estratégica”: “*Estar entre os 5 melhores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 5 anos*”. Ela é composta por “3 Pilares” - *Dimensão Melhorar Condições do Docente, Dimensão Estruturação da Área Pedagógica e Dimensão Meritocracia*, bem como por cinco frentes de trabalho, que

teriam como objetivo resolver questões pedagógicas, o remanejamento de gastos, a rede física, o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos. Neste sentido, indica os principais alvos destas práticas de Estado.

O plano, por sua vez, foi materializado por uma produção de atos de Estado, basicamente decretos-leis e resoluções administrativas do Governo do Estado e da SEEDUC-RJ. Através deles, configura-se uma nova prática administrativa direcionada para o exercício da dominação sobre o tempo e o trabalho, o espaço escolar e (também) sobre o saber, subordinando-o a uma determinada política educacional hegemônica.

No quadro a seguir, pode-se observar que: o ano de 2011 foi especialmente marcado pela concentração de criação de instrumentos normativos e administrativos na área educacional. Após o anúncio da política meritocrática pelo Secretário de Educação, foram cinco decretos e uma resolução (contra um decreto e duas leis promulgadas entre 2008 e 2009):

Quadro Sinóptico da Legislação e Políticas Educacionais no RJ⁴⁸

| 1990-1994 | 1995-1998 | 2003-2006 | 2007-2010 | 2011 |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
| Lei 1.614 de 1990 | Lei 3.067 - 25 de setembro de 1998 Lei 3.155 - 29 de dezembro de 1998 Lei 9.394 - 23 de dezembro de 1996 Lei 2.654 - 16 de dezembro de 1996 | Decreto 34.738 - 29 de janeiro de 2004 Resolução/FNDE/CD/38 de 23 de agosto de 2004 Lei 4.301 - 26 de março de 2004 Lei 4.528 - 28 de março de 2005 Lei 4.746 - 11 de abril de 2006 Lei 4.856 - 28 de setembro de 2006 | Decreto 6.425 - 04 de abril de 2008 Lei 5.451 - 22 de maio de 2009 Lei 5.597 - 18 de dezembro de 2009 | Decreto 42.838 - 4 de fevereiro de 2011 Decreto 42.837 - 4 de fevereiro de 2011 Decreto 42.793 - 06 de janeiro de 2011 Decreto 42.791 - 06 de janeiro 2011 Decreto 42.788 - 06 de janeiro 2011 Resolução 4.669 - 4 de fevereiro de 2011 |

Contudo, o número de decretos indica maior intervenção do executivo na política educacional. Sendo, as diversas ações do Plano Estadual de Educação materializadas por meio dos decretos-lei n.º 42.788 de 06 de janeiro de 2011 e n.º 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Por outro lado, houve também a intensificação das

⁴⁸ Periodização organizada de acordo com os mandatos para governadores. Neste sentido, foram governadores do Estado entre este período, respectivamente: Leonel Brizola e Nilo Batista; Marcello Alencar; Anthony Garotinho e Benedita da Silva; Rosinha Garotinho e Sergio Cabral, este último, por dois mandatos consecutivos.

resoluções e portaria institucional como recurso do poder do Secretário de Educação.

Desta maneira, a política educacional provocou uma mudança que pode ser inferida pela intervenção inicial da cúpula da SEEDUC, constituída basicamente por medidas normativas, legais e burocráticas, que incidem sobre a organização e gestão das escolas. Estes novos instrumentos e seus objetivos enunciados estão alinhados a uma estrutura discursiva que não somente os justificam, mas formula e orienta o seu conteúdo e a forma específica do exercício da dominação estatal sobre o espaço das escolas, como local de trabalho e circulação de saberes.

Assim, destacam-se um conjunto de ações centrais de cunho pedagógico e administrativo associada à política *bonificação por desempenho*, que se tornaram eficazes no enquadramento do comportamento dos seus sujeitos a este modelo de escola e ao processo de ensino aprendizagem idealizado pela cúpula da SEEDUC, limitando o campo de práticas deles, em especial as de contestação e insubordinação. Estas medidas foram à criação de um indicador da qualidade de ensino e do sistema de avaliação externo e a padronização dos conteúdos curriculares, instituídas através de instrumentos legais, como decretos-lei, resoluções e portarias, portanto, através do direito e da norma legal.

A força destes recursos de poder não está apenas no fato de criar um discurso-verdade, indicando o aceitável, o normal, o certo, distinguindo-os daquilo que não pode ser feito, do inaceitável e do anormal, mas também por conseguir impor a obediência e a submissão (cf. Foucault 1987, 2002).

Como instrumentos de produção de saber e verdade, o Índice de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) mede e avalia às escolas, a partir do desempenho dos alunos e dos trabalhadores, segmentando-as segundo esta lógica. Mas também hierarquiza e articula certos procedimentos, quando subordina os conteúdos ensinados e apreendidos, previamente definidos nos “*currículos mínimos*”⁴⁹, às avaliações padronizadas e externas (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ).

Assim, a avaliação⁵⁰ do desempenho dos profissionais da educação (*bonificação*

⁴⁹ Cabe destacar que foi instituída a adoção de currículos mínimos para as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A SEEDUC criará mecanismo de acompanhamento bimestral do currículo mínimo. Haverá também provas bimestrais que servirão para calcular o IDERJ.

⁵⁰ Faz parte do Programa ainda um sistema de avaliação contínua da atividade individual de cada servidor, observando os seguintes fatores: assiduidade; pontualidade; produtividade; conhecimento técnico; relações interpessoais; conduta ética. Os profissionais receberão um conceito instituído pela SEEDUC.

por desempenho) está centrada nestes dois componentes: “o cumprimento de 100% do currículo mínimo” e a “participação em todas as avaliações internas e externas, além de efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos entre outras metas”.

(...) Além de elevar os índices estipulados, para receberem a bonificação, os servidores lotados nas unidades escolares precisam cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado em cada meta do IDERJ do ensino regular da unidade escolar; alcançar, no mínimo, 80% de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da unidade escolar; e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no ano letivo (...)

QUAIS SÃO OS INDICADORES UTILIZADOS?

Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – IDERJ

O IDERJ é um índice de qualidade escolar criado para fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,00 (zero) a 10,0 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID).

Indicador de Desempenho no SAERJ – ID

O ID é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em quatro níveis de proficiência: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado.

Indicador de Fluxo Escolar - IF

O IF é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0,00 (zero) e 1,00 (um). Ele leva em conta a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola, coletadas pelo Censo Escolar do ano em questão.



(cartilha sobre programa de bonificação por resultados de 2012, <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>)

Este índice (IDERJ) não apenas expressa uma concepção particular de *qualidade de ensino*, por mim analisada anteriormente, mas se constitui em um instrumento de poder, que, em conjunto com outros dois - o *conexão escola* e o *SAERJ* - sistematiza e consolida um conjunto de informações sobre a escola, portanto produz saber, que será considerado na re-configuração de medidas e práticas de poder.

Neste sentido, O SAERJ é justificado pelos agentes da SEEDUC como instrumento avaliativo e de diagnóstico, que permite um acompanhamento mais minucioso do nível de aprendizagem dos alunos, mas que instrumentaliza, o controle sobre o trabalho do professor para o seu alinhamento aos objetivos institucionais:

O Saerjinho faz parte do SAERJ, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, e tem como objetivo principal acompanhar o processo da aprendizagem dos alunos a cada bimestre. É uma avaliação diagnóstica, desenvolvida a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostos no currículo mínimo, além daqueles considerados como pré-requisitos e que integram a matriz do SAERJ. As provas de língua portuguesa terão foco em leitura, e as de Matemática, na solução de problemas. Este termômetro ajuda a secretária de Estado de Educação, a unidade escolar e o professor a conhecerem melhor a realidade da rede e a proporem ações pedagógicas direcionadas para cada escola. Já o professor tem em mãos uma importante ferramenta pedagógica, pois os resultados do SAERJinho aponta para cada estágio de aprendizagem de cada aluno. Contamos com a sua parceria! (Cartilha sobre planejamento estratégico)

O SAERJ não apenas gera um conjunto de informações acerca das pessoas (estudantes e trabalhadores), mas torna possível localizá-los, separá-los, compará-los e hierarquizá-los, quanto ao comportamento, neste caso, principalmente em relação à adequação e subordinação deles à nova política educacional.

Através do SAERJ, IDERJ e do *conexão educação*, os estudantes e trabalhadores se tornam objeto de um saber produzido sistematicamente e continuamente, para efeitos do exercício do poder. A extensão do sistema de registro feito pelo *conexão* é bem amplo, permitindo localizar prontamente, coisas, pessoas e recursos e, desta maneira, subordiná-los as formas diversas de controle. A partir deles, elaboram-se também discursos, que produzem certo regime de saber-verdade, essenciais à legitimação da prática do poder exercida pela cúpula da SEEDUC.

Com a instituição do SAERJ e do *currículo mínimo*, os professores perderam autonomia que tinham para decidir sobre os conteúdos disciplinares e as formas de avaliação. Antes, eles tinham o poder de decisão para adequar os conteúdos programáticos previstos nas orientações curriculares da SEEDUC à realidade local, feita através das reuniões de equipe, realizadas no início de cada ano, contidas no planejamento anual e, entregue as coordenações pedagógicas e direções de unidades escolares.

Neste sentido, as formas de controle sobre o trabalho docente se intensificaram com estas e outras medidas, adotadas, ao longo dos quatro anos de gestão do secretário de educação Wilson Risolia. Como, por exemplo, a exigência do cumprimento das

quatro horas destinadas ao planejamento no espaço escolar⁵¹. Portanto, o controle exercido é sobre o tempo utilizado pelo professor e sobre o saber transmitido. Procura-se, assim, direcionar este tempo, para que seja utilizado de forma mais eficaz possível.

O tempo do planejamento das atividades era antes gerido pelo próprio docente, utilizando-o nas atividades por ele julgadas como prioritárias. Esta medida visa direcionar este tempo à execução das ações do *plano de metas* propostas pela cúpula da SEEDUC, como, por exemplo, o lançamento de notas no sistema conexão, a correção do SAERJ, o preenchimento de relatórios e a participação em reunião de equipes, com objetivo de garantir o alinhamento ideológico dos profissionais da educação à política de Estado.

Este controle tem sido exercido não apenas sobre o tempo e as atividades dos professores, mas também sobre a escolha de formação, como meio de reverter, o que estes agentes julgam como um dos fatores da *crise da educação*, a má formação deles. Neste sentido, a cúpula da SEEDUC tem investido na realização de cursos de requalificação profissional, parceria com *ongs*, universidades e fundações públicas e privadas, constituindo em um promissor mercado da qualificação, e limitando as concessões de licenças com ou sem vencimento para a conclusão de mestrados e doutorados, ainda que seja um direito do trabalhador legal e instituído.

As ações descritas anteriormente visam aumentar o grau de normatização para estabelecer um controle maior sobre os processos do trabalho docente, que vão desde o planejamento até o ensino aprendido, limitando-o em sua autonomia e em seu poder de decisão. Exerce-se um controle prévio sobre os **conteúdos e saberes disciplinares**, através da imposição do *currículo mínimo*, submetendo-os às formas de avaliação, retirando assim a possibilidade de o professor defini-los, entre os seus pares.

Este conjunto de medidas contribui para a internalização da lógica da recompensa pelo mérito, esforço e comprometimento, constituída como expressão do investimento deste poder de significação, capaz de não só legitimar as práticas de poder, mas também construir novos sujeitos. Quanto aos professores, visam internalizá-la

⁵¹ A SEEDUC descumprir o um terço da carga horária de planejamento normatizado pela Lei no 9.394/96. Com a greve de 2011, os deputados da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) encaminharam e aprovaram no projeto de Lei no 677/2011, que previa o reajuste e algumas reivindicações da categoria profissional, dentre eles um terço de planejamento, mas esse artigo foi vetado posteriormente pelo Governador do Estado Sérgio Cabral.

através de uma política da bonificação. Já entre os alunos, por meio do SAERJ, e os prêmios concedidos aos melhores colocados.

Contudo, a lógica meritocrática também passou a orientar a escolha dos diretores. Atualmente, realizada através de seleção pública interna, dividida em quatro etapas: prova de conteúdo, análise de currículo e experiência profissional, avaliação de perfil e aprovação em curso de formação, ministrado por representantes da SEEDUC.

Anteriormente, a ocupação desse cargo era feita basicamente por intervenção ou indicação política, em razão de alianças com políticos locais e o governo estadual. No entanto, existia a possibilidade, até o ano de 2.004, de escolha por consulta à comunidade, sendo posteriormente acatada ou não pela cúpula da SEEDUC.

Entretanto, ainda prevalece da prática da indicação política, conjuntamente com a realização do concurso. Alguns diretores eleitos até aquele momento permaneceram no cargo, sendo que a maioria foi exonerada do cargo, com as mudanças promovidas no âmbito do *plano de metas*. Exige-se nesta seleção o domínio sobre certos conhecimentos relacionados à gestão escolar, legislação, administração e pedagogia, assim a experiência de no mínimo três anos no cargo de diretor.

A escolha dos diretores por concurso público se tornou um símbolo da gestão racional e eficaz e de desqualificação das outras formas de seleção, que estão orientadas por razões e interesses políticos. A visão é a de que os diretores devem estar alinhados aos objetivos centrais da política. Neste sentido, o investimento no enquadramento deles se inicia com o concurso, ou seja, através da aferição do domínio de certos conteúdos, encarados como importante para o modelo de gestão preconizado e, posteriormente através da inculcação destes valores, com a realização do curso de qualificação. Os diretores como representantes mais diretos do poder da cúpula da SEEDUC-RJ foram os primeiros a receberem um aumento na gratificação por ocuparem esta função, demonstrando assim como este comprometimento pode ser revertido em benefícios materiais.

4.2.1 – Do favor à ameaça: as práticas informais de poder e dominação

As práticas de poder informais se articulam com outros instrumentos de poder exercidos através do direito, da norma e da burocracia. Em geral, estas práticas se utilizam do jogo de acusação e de desqualificação do outro, através de fofocas, intrigas,

vexações, acusações infundadas, distorção do discurso alheio, mentiras, humilhações públicas e delação. As coações exercidas através da punição formal e legal, ou mesmo, através de gritos e de gestos intimidatórios, também são recursos corriqueiros. A seguir, irei descrever como estas formas operam a partir da análise de discursos dos professores e situações observadas, envolvendo trabalhadores que foram alvos destas investidas.

Neste sentido, a situação relatada a seguir retrata como as formas de desqualificação e de vexação pública são utilizadas pelos representantes mais diretos da SEEDUC - os diretores de escolas - para enquadrar os sujeitos à política de educacional, em especial a aplicação e correção do SAERJ, gerando medo e submissão:

No dia da aplicação do SAERJ eu fui para a escola à noite. O SEPE tinha aprovado na última assembleia pelo boicote no dia da aplicação da prova, mas não tinha uma orientação clara de como fazer isso. Foi uma luta aprovar isso em assembleia, porque estava claro que a direção não queria se comprometer com esse tipo de ação. Então fui para escola pensando vou sondar os demais professores sobre a disposição de se recusar a aplicação do SAERJ. Chegando lá estava uma professora de português, outro professor de química e mais alguns. Eu então perguntei: vocês irão aplicar mesmo a prova, porque o SEPE deliberou em assembleia pelo boicote. Ninguém sabia de nada, porque eles não participavam ativamente. Eles concordavam com os argumentos acerca da importância do boicote, mas ficaram na dúvida quanto ao ato em si; o que pesou foi o medo de represália da direção. O professor de sociologia falou que achava melhor eles se organizarem melhor para o próximo SAERJ, ampliar melhor a discussão e só depois decidir. Os outros ficaram na dúvida, mas acharam melhor fazer assim. Depois da conversa, cada um se dirigiu para as salas de aula. No outro dia, no turno da manhã, eu cheguei à sala dos professores e estava todo mundo. Alguns estavam bem indignados porque teriam que fazer o gabarito das provas e corrigi-las. Antes a instituição responsável pelas provas as aplicavam e as corrigiam, mas a SEEDUC tinha mudado isso, transferindo essas atividades para os professores. A prova do SAERJ contemplava apenas matemática e português. Então esses professores que assumiam a maior parte do trabalho, e outros ficavam responsáveis pela aplicação. Os professores estavam questionando por que teriam que ter esse trabalho, já que tinha uma instituição que recebia para isso. Outro aspecto que eles apontavam como absurdo era o fato da SEEDUC não disponibilizar o gabarito. Os professores tinham que fazer o gabarito e entregar a direção em um prazo muito curto. Depois eu fui até a direção da escola, os diretores estavam falando para quem chegasse lá que tinha professor correndo para casa para não fazer o gabarito porque não sabia resolver as questões. Este discurso foi amplamente reproduzido na escola por funcionários próximos à direção, gerando um clima de fofoca e suposição sobre os nomes. (Diário de Campo, maio de 2011, escola da zona sul do Rio de Janeiro)

O jogo de acusações e de desqualificações do professor pelos diretores de escola também é adotado nos casos em que o professor tem como prática: reprovar mais de vinte por cento dos alunos por turma, não lançar notas no *conexão educação* e não aplicar e corrigir as provas do SAERJ, seguindo a orientação sindical de boicote, e participando de atividades sindicais.

Entretanto, as práticas informais podem ainda se articular com as formais. Neste caso, as situações de ameaça podem ser acompanhadas de atos de registro em

documento de notificação de descumprimento de função, encaminhamento do servidor para a disponibilidade e abertura de processo administrativo com a acusação de desrespeito aos deveres estatutários do funcionário público.

Todavia, o tratamento cordial, o favor, a personalidade também operam como formas de dominação que geram relações de colaboração. O tratamento dos diretores dado aos professores é diferenciado, considerando as relações de aliança e de apoio, quanto ao cumprimento das medidas impostas pela “cúpula” da SEEDUC, e aquelas que reforçam e contribuem para a manutenção de posição de poder deles:

Pesquisador) você já me falou um pouco sobre as condições para a realização do trabalho docente. Você destacaria mais alguma coisa?

Professora) É isso: não tem livro, Xerox você tem que pedir para os alunos tirarem a Xerox, ou você tem que tirar do seu bolso. Se você quer fazer um passeio, uma atividade, é tudo difícil, conseguir um ônibus. Geralmente quem consegue um ônibus são os queridinhos dos diretores, não sei. É isso, você não tem muitos recursos.

(Ana, solteira, 37 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

As trocas de favores envolvem o acesso a certos bens, recursos, informações, chances de melhorar de cargo e função, oportunidade de melhorar as condições de trabalho a que estão submetidos e aos benefícios trabalhistas *a priori* negados. O acesso a tais *benesses* dependem da relação de confiança, empatia e amizade, bem como do modo que estas se convertem em formas de colaboração.

Entretanto, a distribuição destes favores pode ser usada como meio de arregimentar novos adeptos e aliados entre os professores, criando assim a obrigação de retribuição do favor consentido, que como uma espécie de dom e contra dom, no sentido atribuído por Mauss (2013), pode se tornar uma ofensa para os que se negam a contribuir com estas trocas.

Em geral, os mais beneficiados com essa rede de favores são aqueles que assumem publicamente a posição de colaboradores, retribuindo com a assinatura da prestação de contas da gestão; a realização de tarefas e funções dos diretores, como montagem do quadro de horário; representação em reuniões e a indicação de fornecedores de materiais de consumo; a delação de trabalhadores que incitam a resistência e a desobediência, ou mesmo manifestam, de modo menos intencional, qualquer insatisfação.

No entanto, alguns diretores de escola podem empregar estes bens, recursos e benefícios de forma menos direcionada a certos grupos de apoio, mas ao conjunto dos trabalhadores. Embora esta atitude esteja motivada por sentimentos e percepções diversas (solidariedade, caridade, compaixão, interesse e consciência), acaba por gerar reconhecimento ou mesmo apoio e colaboração, mesmo daqueles que não se engajam nas relações de troca e de colaboração:

Pesquisadora) Fala um pouco da relação entre os professores e a Direção?

Professora) Nós passamos vários períodos de Direção. Primeiro quando a gente entrou, a Antônia era a adjunta. Eu tinha uma boa relação pessoal com ela, porque quando eu comecei a trabalhar na FUNARTE não dava para conciliar os dois trabalhos. Eu sabia que tinha que viajar pelo outro trabalho. Eu como vou dar aula e viajar. Eu também estava naquela escola do Fonseca, louca para sair de lá, e ao mesmo tempo na que estou hoje. Então, pensei em pedir exoneração, vou sair. Mas antes eu fui conversar com ela, que me aconselhou a não sair. Ela então me falou: “Se você quiser ficar, você fica. Quando você precisar viajar, se for no seu dia, a gente negocia isso. Então concordei e ela me deu os tempos de Filosofia, porque não tinha professor na época. Eu achei que ela foi super flexível e, acabou que precisei faltar, não coincidiu com os meus dias. Eu fui ficando, porque se não fosse isso eu teria saído logo no início. Eu acho que existe um diálogo. Agora ela é professora e coordenadora pedagógica, ela saiu da direção. Nesse período, os professores se davam bem com ela, eu tinha poucos momentos de contato, mas nas reuniões pedagógicas ou na sala de professores, eu vejo que as pessoas ficam bem confortáveis, por isso é que eu acho que existe uma boa relação. A Diretora que era a principal, ela saiu, houve casos de desvios e um professor na época era do Conselho Fiscal. Não sei se foi ele que denunciou, não sei. Eu pego as coisas muito pelos fragmentos como eu não tenho muita intimidade, não fico conversando com o pessoal. Eu sei que na época ele era do conselho fiscal, mas não sei se foi ele que denunciou e ela saiu.

(Maria, casada, 42 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola no município de Niterói, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, curso noturno)

O tratamento mais impessoal e igualitário dos diretores de escola quanto aos professores pode ser reconhecido como uma qualidade positiva, encarada como uma espécie de dom e carisma. Como expressão desta atitude de amenizar os efeitos negativos das condições de trabalho, não apenas se valoriza o abono de faltas dos professores, que a negação implica em redução do parco salário, mas, sobretudo, a distribuição dos professores em dias e horários das aulas.

Esta última condição é amplamente valorizada entre os professores: o tempo de trabalho muito fragmentado e em vários dias e horários da semana pode inviabilizar a permanência no cargo público, portanto a conciliação com outros empregos, além de aumentar o custo com o deslocamento, impactando sobre o salário.

Não são raros os episódios de conflito entre professores e diretores relacionados ao quadro de horário, ainda que prevaleça a regra da antiguidade do professor na escola como critério de prioridade na alocação do quadro de horário. Uma vez montado este quadro, as possibilidades de ajuste são pequenas. Assim sendo, a lógica da antiguidade, expressa na frase recorrentemente enunciada pelos professores “antiguidade é posto”, prevalece sobre os critérios pedagógicos, como, por exemplo, não separar os tempos de uma mesma disciplina.

As alianças entre diretores e professores também facilitam ou dificultam o acesso aos direitos dos trabalhadores. No último caso, eles podem ser submetidos aos procedimentos formais e impessoais da regra e da burocracia. Este fato pode ser observado no relato acerca da concessão de *transferência de lotação* (de unidade escolar):

Pesquisadora) por que você abandonou a segunda matrícula na rede?

professora) É um saco dar aula. Não é valorizado e a escola tinha um horário ruim. Eu estava no início do doutorado e tinha que ficar em duas escolas. O colégio X e mais duas escolas. Eu estava em uma no Barreto e outra de normalista, que tinha todos os tempos fechadinhos, os 12 tempos. Na outra, não tinha os doze tempos. Eu tinha que ficar me dividindo. Então, eu pedi a diretora para ir para a escola de normalista no final do ano, porque tinha os 12 tempos, só que a diretora não quis me liberar. A pessoa responsável da coordenadoria que poderia fazer isso, já que a outra não queria. Ela não se dava bem com a diretora da escola das normalistas. Além disso, na mesma semana um professor de outra escola tinha conseguido ir para a das normalistas, porque a diretora dele liberou. A desculpa da funcionária da coordenadoria era que já tinha passado do tempo de mudar de escola, mas naquele mesmo período tinha um professor que tinha ido. Ainda assim a minha ida tinha que ter o aval da diretora, como ela teve uma briga com diretora da escola das normalistas elas não me deixaram ir. Eu larguei; ganho mal; não sou valorizada; os alunos não querem nada; estou em um horário horrível para mim. A escola das normalistas, uma escola super legal. Não ficar nesta outra, eu pensei vou largar. Abandonei uma matrícula e eu só tenho uma. Na escola das normalistas era diferente: os alunos respeitam o professor e a direção também. A diretora escuta o que o professor tem a falar e respeitava a decisão dele. Por exemplo, tem outra turma que o professor quer dar uma aula sobre sexualidade, mas não é a dele, mas ele trabalha em uma ONG com sexualidade. Então, a direção me chama para dar aula nesta turma e depois compenso a falta. Sei lá: a minha aula é segunda e sexta e eu vou na quinta, depois eu posso faltar no meu dia, quando eu precisar, porque eu já dei uma aula extra. Posso liberar a minha turma e sair mais cedo, vou dar um curso em outro lugar. Você quer fazer um projeto qualquer à escola ela te dava suporte. Então, você tinha vários professores com vários projetos na escola, e a escola apoiando. No colégio X, você não tem isso. Você não vê a escola apoiando um projeto que você queira fazer. Enquanto na outra, eles apoiavam, se tivesse tiro na escola, eu estou. Se tiver que recorrer ao Estado para conseguir uma verba, vamos embora juntos tentar fazer isso. Valoriza o professor. Eles só querem saber, por exemplo, eles falaram para as turmas, que os professores não tinham que reprovar mais, porque a culpa era nossa não ter recebido a bonificação. A culpa foi nossa, ou foi do aluno que não estudou e não quer nada, não quer nada. Eu acho que tem aluno sim com dificuldade de aprendizado então tem que ver isso, mas tem aquele aluno que não quer nada. Você vê que no dia da prova que ele vai tirar a xerox do texto. Para que você vai tirar Xerox do texto agora no dia da prova, se você não vai poder usar esse texto. Puxa professor deixa de ser ruim, dá uma prova de consulta. Olha só lá no início do bimestre, eu

não falei que seria sem consulta. Eu não expliquei o texto todo. Eu não dei exercício sobre o texto, eu não corriji o exercício, porque é que eu tenho que dar de consulta. E aí a escola lá colégio X diz que a culpa é nossa, que a gente não recebeu o abono porque a gente reprovou, que a gente não pode ficar reprovando tanto os alunos assim.

(Ana, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

Neste sentido, o abono das faltas em caso de doença pode ser feita sem a necessidade de o trabalhador se submeter aos procedimentos burocráticos, que definem previamente as regras segundo as quais este direito pode ser concedido; e sim por meio do consentimento do diretor, que deixa de registrá-lo nos documentos de controle enviados para o setor de pagamento. Contudo, outros direitos são apenas concedidos por meios mais formais, diminuindo a influência ou intervenção dos diretores. Portanto, os recursos utilizados para a barganha.

Os diretores de escola investem nesta rede de colaboração dos subalternos, mas também nas formas de apoio e de solidariedade com aqueles que estão localizados em posições superiores nas diferentes estruturas de poder. Neste sentido, os diretores estão inseridos em uma rede de relações com indivíduos e grupos em posições mais altas de poder em outras instituições ligadas ao poder político, especialmente do poder local:

Pesquisadora) Que fatores levam uma direção estabelecer o diálogo e a outra não.

professora) Não sei. Essa direção, pelo menos, do Colégio X foi uma direção política. Foi a PANESSEIT que colocou lá. Tinha antes um diretor que eu acho que foi eleito, mas arrumaram uma desculpa idiota, dizendo que ele tinha xingado um, não estou dizendo que o outro era bom não, mas assim, também porque eu não tive muito contato, mas uma coisa assim idiota de que ele xingou o aluno. E por isso tiraram ele e colocaram ela. Lá na escola Y não, pelo que eu sei, teve uma escolha da própria escola. Teve uma eleição. Então lá no Colégio X, essa diretora acha que pode tudo, porque ela foi colocada lá por políticos, então ela pode beneficiar quem quiser e quem ela não quiser. A pessoa que toma conta lá dos horários dos professores é afilhada dela, batizada por ela, ou tia, uma coisa assim, é parente dela. É contratada. Ela não é concursada, ela é contratada por uma empresa. Então ela colocou a afilhada dela. Então ela monta o horário dos professores, e aí essa afilhada dela acha que pode fazer o que ela quiser que não vai acontecer nada. Então, tem professor que chega oito e meia parou de dar aula. Eu se terminar de dar aula nove e quinze ou vinte da noite, eu levo código. Mas o amiguinho dela não termina a aula oito e meia e aí a gente vê isso.

P) O que eles fazem para ser amiguinhos da direção?

E) Não sei se saem para beber. Se leva a diretora em casa, porque a diretora é levada em casa de carro por um dos professores. Então na hora da saída tem que ver qual é o professor que vai ficar e levar a diretora em casa. Leva em casa à noite (ênfase). Ela é levada toda a noite, então tem isso de levar a diretora em casa, de sair para beber. Não sei o que é. Eu sei que eu vou lá para dar a minha aula e não para ficar fazendo média com o diretor, nem com coordenador, nem com o inspetor. Alimentação pelo que dizem foi o filho dela que montou uma mercearia. Politicamente ela acha que pode tudo. Já a outra escola

ela é realmente mais democrática, porque foi escolhida pela escola. É uma pessoa que realmente quer melhorar a escola, quer está junto.

(Ana, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

O acesso à posição de diretor garante o controle e a mobilização de diversos recursos materiais e sociais que se instituem em meios de submeter os sujeitos dentro do espaço escolar e fora dele, extraindo deles uma atitude de colaboração. Os recursos podem ser empregados para o fortalecimento das relações familiares e compadrio, constituindo-se em formas indevidas de apropriação dos bens públicos, ou em práticas concebidas pelos trabalhadores como nepotistas e corruptas.

O uso inapropriado dos recursos públicos é uma acusação costumeiramente dirigida aos diretores, podendo fazer parte do jogo de acusações dos subordinados, como meio de reverter e desequilibrar a correlação de força entre eles. Mesmo assim, não são ocasionais os processos de afastamento de diretores por prestação de contas indevidas e malversação do recurso público.

As alianças políticas e partidárias constituídas entre os políticos locais e os estaduais, ou mesmo com os agentes das instituições de repressão do Estado podem ser determinantes para garantir a conquista da posição de diretor de escola:

Professora) Eu revolvi sair de Santa Cruz porque tinha problema lá com Merenda. Tinham umas coisas meio escusas na escola, sabe. Na zona Oeste, é a Zona oeste. Era Merenda fria. Só depois que a diretora colocou janta. A escola até acabou. Ela foi fechada esse ano, no mês passado. Enfim, eu não sei o que foi feito da diretora, mas ela fazia muita coisa assim, por debaixo dos panos. Ela gastava sei lá, seis mil, cinco mil em vaso sanitário. Três vasos sanitários três mil reais. Porra, vaso de ouro né. O fato é que a prestação de contas sempre passava na Metropolitana. É a Metro quatro, aquela área da Zona Oeste e, é o Coronel Jairo que manda. Ele que nomeia os diretores, as diretoras mulheres, porque só tem mulher, lá curiosamente. Ele é presidente da ALERJ. Ele é deputado estadual e conseguiu eleger o filho dele o tal de Jairinho. Na festa do dia das mães, está lá um oferecimento do Jairinho. A zona oeste inteira tem propaganda do Coronel Jairo. Não precisa ter lá dentro da escola. O cara manda mesmo na Zona Oeste não é só em escola não, comércio, milícia, Kombi, porque lá você só se locomove com Kombi. Se você depender de ônibus para circular ali na Zona Oeste, você está frito.

(Renata, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matriculas, uma em Campo Grande e a outra Realengo, ensino médio, formação geral e EJA, diurno e noturno)

Os diretores por indicação política adotam práticas mais repressivas em relação aos trabalhadores no espaço escolar. A ausência de dialógico e as formas de perseguição e de assédio moral são mais comuns, visando obter o consentimento, a subordinação e o silêncio. A inserção deles na estrutura de poder local, como, por exemplo: as relações entre diretores e políticos, milicianos ou traficantes são encaradas pelos trabalhadores

como expressão do desequilíbrio de força entre eles e os diretores, assim como por um sentimento de medo e do risco, que entendem que podem estar submetidos ao discordarem das práticas deles no espaço escolar.

A eleição para o cargo de diretor pela comunidade escolar é ressaltada pelos trabalhadores mais integrados ao movimento sindical como fator importante para a constituição de relações mais igualitárias e menos conflituosas entre professores e diretores. Ainda que eles apontem os limites para que isso se concretize em certos contextos, por conta de estruturas do poder local ou mesmo da relação com o poder político mais central, neste caso, com outros agentes da SEEDUC-RJ, que podem definir de forma centralizada pela indicação do diretor de escola.

No entanto, a ruptura nas relações de troca com os representantes mais diretos da cúpula da SEEDUC pode ocasionar consequências para as condições de trabalho, extraindo assim como reação a subalternidade dos trabalhadores. O medo de represália é relatado a seguir:

Pesquisadora: Você falou com relação aos colegas de trabalho, tem uns colegas que parece que jogam contra. Como assim? Fala um pouco sobre isso:

Professor: É, eu vou usar um exemplo só. A gente teve uma reunião para discutir esse ano, se vai ter ou não uma prova que seria uma prova de recuperar notas baixas no 1º. Semestre, que essa prova seria dada agora no 3º. Bimestre com a matéria do 1º. Semestre e aí a gente teve reuniões pedagógicas e por questão de horário, horário de professor, da própria coordenação foram marcadas 3 reuniões, eu compareci a uma delas só e nessa reunião houve uma pressão para que houvesse uma votação e clara um espaço democrático existiam opiniões contrárias, opiniões que eram favoráveis a essa prova, mas a maioria dos professores ali eram contrários a prova, só que parece que não houve votação, parece que já estava instruído que vai ter essa avaliação, então a gente imagina que nas outras reuniões ou as pessoas se acovardaram, ficaram quietas ou teve a votação e a maioria deu para ter essa prova entendeu, então é aquilo assim, para que alguns professores não conseguem perceber, eles acham mais fácil jogar no lado da direção do que jogar no lado do pedagógico mesmo, o que seria justo, o garoto não fez nada o ano inteiro aí você vai dá uma provinha qualquer e aí o garoto vai e passa só por causa disso. Tem a visão imposta também que também não vale, mas parece que algumas pessoas se acovardam justamente para não se comprometer perante a direção e aí joga contra os outros professores. Acho que é mais pelo medo de alguma represália assim, de possivelmente sofrer algum tipo de boicote, às vezes até, não que a pessoa vai perder o cargo, que ela não vai perder, se ela for a mais antiga ali na escola ela vai continuar ali, mas sabe se ela for querer algum favor, fizer algum tipo de pedido, as vezes até mesmo – eu preciso faltar por que vou a um Congresso, eu fui a algum lugar – e aí a direção acaba negando, não sei, vendo que as coisas estão um pouco mais rígidas, acho que mais um medo de ter uma certa represália ou de no futuro não ter até mesmo algum tipo de consulta, assim – “agora vamos baixar todos os tipos de Portaria” – não sei, eu estou começando a imaginar coisas, sei lá acho que é mais por aí.

(Paulo, solteiro, 29 anos, professor de biologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, na modalidade formação geral, curso diurno)

Estas formas institucionais e informais de poder tem produzido um comportamento de submissão aos procedimentos administrativos e pedagógicos impostos pelos representantes da SEEDUC, mas em geral são marcadas por um clima de insatisfação e de reconhecimento da ilegitimidade das ações. Por outro lado, as formas de contestação e de insubordinação também se manifestam nos espaços escolares, seja através do posicionamento público, podendo estar seguido da adesão a luta sindical, seja por meio da dissimulação e das formas cotidianas de resistência.

Não se pode estabelecer uma linha divisória entre os subordinados e os insubordinados. Alguns trabalhadores aceitam certas imposições e negam outras, de acordo com o contexto, orientados por percepções e sentimentos diferenciados do que é inaceitável, ou sobre o que se pode, de fato, reagir sem maiores riscos e represálias. Por exemplo: há aqueles que aderem às paralisações e greves, mas que não fazem o boicote ao *conexão* e *SAERJ*. Outros que são destemidos e seguem a risca as orientações da luta sindical. Em certas circunstâncias, como a greve dos trabalhadores em 2.011, muitos professores se mobilizaram para a realização do boicote, deixando de aderir em outros momentos, e orientados por percepções diferenciadas sobre a eficácia da proposta, seja por medo de represália, isolamento social ou mesmo pela falta de apoio dos sindicalistas para a execução da atividade. Ainda existem outros que se subordinam aos novos procedimentos, mas se contrapõem a eles verbalmente, eventualmente participando de manifestações públicas e outras atividades coletivas. Existe uma infinidade de situações de subalternidade ou de contraposição às mudanças propostas pela cúpula da SEEDUC.

Estas mudanças são marcadas por novas formas de exercício do poder estatal. Neste sentido, há um predomínio de um tipo de poder organizacional que se utiliza da força do direito e da burocracia para assegurar a obediência. No entanto, ele cria diversas formas de registro sistemático e constante sobre os sujeitos em interação no espaço escolar, produzindo informações, que se constituem em saber-verdade. Por ora, este saber se torna instrumento de poder, utilizado principalmente na luta pela significação, capaz de legitimar estas mudanças. Outros recursos, como a coerção, a ameaça, a desqualificação social e a delação se inter cruzam neste exercício de poder.

No entanto, há um poder estrutural que não se exerce nos cenários e domínios da escola, mas que, de certa forma, organiza e orquestra a distribuição dos fluxos de

energia deste poder organizacional. Irei descrever os instrumentos e táticas deste poder e os respectivos efeitos.

4.3- Poder estrutural: as formas de subjugação dos trabalhadores da educação à política meritocrática:

Nos anos 2.000, as “cúpulas” dos diferentes governos adotaram políticas de remuneração variável por produtividade para os trabalhadores da educação, encaradas como meio de garantir o comprometimento deles na melhoria das taxas de evasão escolar, baixa proficiência em matemática e português e distorção idade-série, podendo reverter, desta maneira, a *crise da qualidade* da educação pública.

Neste sentido, como expus no item anterior, a lógica economicista neste pensamento se fundamenta no pressuposto da alocação eficaz dos recursos disponíveis de infraestrutura e de pessoal internos à escola, porque, ainda que restritos, podem trazer, por meio de uma cultura da responsabilidade, um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, meio por excelência para constatar *o sucesso escolar*.

Assim, este estilo de pensamento secundariza os fatores econômicos, sociais, culturais e políticos externos e internos à dinâmica das relações no espaço escolar, valorizando o alinhamento dos trabalhadores aos ideais propagados, como fator essencial à mudança, garantida, portanto, através da lógica da recompensa, realizada pela concessão de gratificações monetárias aos que se empenham no alcance dos objetivos previamente definidos.

Entretanto, a primeira iniciativa de instituição de uma política meritocrática na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro foi com o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública⁵² (Programa Nova Escola), na gestão do governador Anthony Garotinho, vigorando do ano de 2.000 até 2.009.

Neste caso, a instituição escolar era avaliada de acordo com critérios previamente estipulados pela cúpula da SEEDUC. Todos os seus trabalhadores recebiam mensalmente uma gratificação monetária, diferenciadas em detrimento do

⁵² Ver decreto N.º 25959 de 12 de Janeiro de 2000 que instituiu o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública (Programa Nova Escola).

desempenho de cada escola nas metas, mas também segmentada entre professores, funcionários e diretores⁵³.

Os critérios de avaliação das escolas eram não só relativos à gestão escolar, como, por exemplo, a aplicação dos recursos financeiros, o programa de nutrição escolar, a integração escola-comunidade, a infraestrutura física e a gestão dos recursos humanos, mas também concernentes aos aspectos pedagógicos, portanto ao processo de ensino aprendizagem. Com relação ao último aspecto, considerava-se a evasão escolar, a repetência, a distorção idade-série, as inovações pedagógicas e os usos de novas tecnologias educacionais, a participação dos pais no processo educativo e a articulação da equipe escolar para a oferta de outros serviços públicos locais.

A gratificação *Nova Escola* era apenas concedida ao trabalhador depois de um ano de vínculo com a instituição escolar, e suspensa para aqueles em licença médica superior a 15 dias. Neste período, os trabalhadores de educação não tinham direito a nenhum benefício que custeasse os gastos com passagem ou alimentação, impactando o valor do salário. A situação de exploração econômica era ainda mais intensa entre os trabalhadores técnico-administrativos e de apoio, porque não recebiam o enquadramento por formação e tempo de serviço, tendo assim o plano de carreira congelado⁵⁴.

Enquanto, a atual gratificação definida por critérios estabelecidos pelo *plano de metas* não é concedida aos trabalhadores de todas as escolas, mas apenas para aqueles que atingiram as metas estipuladas, sendo paga em parcela anual, que pode atingir o valor de até três salários. Assim, uma parcela significativa da categoria não tem acesso ao benefício. Na tabela abaixo, pode-se observar que a gratificação atinge menos de um terço dos trabalhadores ativos da educação, excluindo os aposentados e servidores afastados:

⁵³ No caso dos docentes, no ano de 2.005, a gratificação máxima era de R\$ 370,00 (trezentos e setenta reais). Em abril de 2005, o salário bruto inicial era de R\$ 540,64 (quinhentos e quarenta reais e sessenta e quatro centavos), mas com o desconto da contribuição previdenciária o professor recebia R\$ 481,17 (quatrocentos e oitenta e um reais e dezessete centavos). O salário mínimo da época era de R\$ 280,00 (duzentos e oitenta reais), aumentando para R\$ 300,00 (trezentos reais) em Maio deste mesmo ano.

⁵⁴ Esta situação foi apenas revertida com a greve de três meses no ano de 2.011. O salário de alguns funcionários de nível elementar e fundamental era abaixo do salário mínimo

**Números de Escolas e Servidores que receberam
Bonificação Salarial⁵⁵**

| Nº / Anos | 2011 | 2012 | 2013 |
|------------|--------|--------|--------|
| Escolas | 305 | 387 | 402 |
| Servidores | 14.497 | 19.000 | 22.000 |

A atual política meritocrática não se diferencia quanto aos objetivos delineados de melhoria dos indicadores educacionais, mas em relação aos critérios de concessão das gratificações, que consideram basicamente no desempenho dos alunos nos testes padronizados e no fluxo escolar, que mede o tempo de conclusão do ensino médio, considerando, portanto as taxas de aprovação e reprovação. Atribui-se uma centralidade à avaliação, que subordina os conteúdos escolares e as suas formas de transmissão, alvo de intervenções mais acirradas, direcionando a aprendizagem ao treinamento para a realização de testes padronizados.

Por fim, outro fator difere a atual política da anterior: intensificaram-se as medidas de normatização sobre os processos e as etapas do trabalho docente e sobre os conteúdos escolares, visando à subordinação dos trabalhadores a este novo modelo de escola. Através da eficácia da norma e do direito, as ações dos trabalhadores tornam-se limitadas no espaço escolar.

Entretanto há traço estrutural entre elas, a política de intensificação de exploração dos trabalhadores que os submetem a lógica da produtividade e da recompensa, configurando-se como um poder estrutural, capaz de engendrar uma dominação vertical.

Assim, um conjunto de medidas adotadas⁵⁶ pelos governantes e a “cúpula” da SEEDUC, que aumentam a exploração dos trabalhadores da educação, seja através dos baixos salários pagos, da retirada de benefícios e direitos ou da desestruturação das carreiras públicas do funcionalismo; seja por meio da intensificação das funções e atividades exercidas por eles, que se articulam às políticas meritocráticas. Incluem-se,

⁵⁵ Ver reportagens veiculadas pela SEEDUC <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1668675>

⁵⁶ Esta situação tem se configurado principalmente a partir da década de 1.990, com o avanço da agenda neoliberal no país.

neste último aspecto, também as formas de reestruturação produtivas e a diminuição da estrutura administrativa e burocrática do Estado, realizadas através da informatização, da ausência de reposição dos quadros de trabalhadores aposentados e demitidos e da reorganização do trabalho, mas flexível e polivalente.

Os trabalhadores da educação ficaram submetidos à política de pequenos reajustes e quase ausência de aumentos salariais nas últimas três décadas, intensificando a sua condição de exploração econômica. A inexistência de uma data base de reajuste salarial para a categoria prevista legalmente dificulta as negociações entre os representantes sindicais e do Estado. Em geral, os reajustes ou benefícios são concedidos como resposta aos movimentos de greve destes trabalhadores, como apresentado na tabela a seguir:

| Ano de reajuste | Aumento salarial, reajuste salarial e outros benefícios monetários | Situação de concessão do reajuste |
|------------------------------|---|--|
| 1979 | Conquista de cinco salários mínimos para professores e três e meio para funcionários | Greve de 18 dias |
| 1986 | Enquadramento por formação Progressão por tempo de serviço (cada três anos acréscimo de 5% no salário) | Greve de 27 dias |
| 1987 | Paridade do plano de carreira com funcionários ativos e inativos | Negociação |
| Entre os anos de 1995 e 1999 | Incorporação ao salário de R\$ 160,00 para professores e R\$ 50,00 para funcionários | Greve |
| 2009 | Foi mantido o plano de carreira dos professores ameaçado de ser retirado, que previa o acréscimo de 12 % a cada ano 5 anos. Incorporação da gratificação do Nova Escola, em parcelas, durante 7 anos consecutivos, para os professores e demais trabalhadores da educação. Entretanto, foram incorporados R\$ 150,00 ao salário dos funcionários, relativos a gratificação do Nova Escola, aproximando o piso da categoria ao salário mínimo. A medida foi estendida aos aposentados e pensionistas, mas delas estiveram excluídos os animadores culturais. Inclusão dos profissionais de 40 horas no plano de carreira. | Greve |

| | | |
|---------------------------|--|----------------------------------|
| Entre os anos 2011 e 2013 | Reajuste de cinco por cento para os três anos consecutivos e antecipação da incorporação das últimas parcelas gratificação do programa Nova Escola, entre 2012 e 2013. 14% de reajuste para os animadores culturais Descongelamento do plano de carreira dos funcionários com 8 por cento entre os níveis Abono dos dias parados e reposição de aulas | Greve com três meses de duração. |
|---------------------------|--|----------------------------------|

Esta situação induz os trabalhadores à subordinação voluntária aos critérios de concessão de aumento salarial por produtividade, limitando as suas atitudes contestatórias. Adequação esta que tem a sua força substancializada com a descrença relativa na luta coletiva para reversão deste quadro, que articulada com a constatação, em ar de realismo e sentimento de conformismo, de que a correlação de força entre eles e os poderosos é desproporcional, constituindo-se sempre em um risco maior para os trabalhadores.

Associados a situação de intensa exploração do trabalho, a desestruturação das carreiras dos trabalhadores técnicos, administrativos e de apoio e dos professores têm se constituído através de diferentes práticas de Estado – a retirada de benefícios de forma segmentada, o não pagamento dos benéficos previstos (congelamento dos planos de carreira) e extinção de cargos.

Como exemplos, destacam-se três episódios específicos que demonstram as investidas dos representantes do Estado na retirada de direitos trabalhistas, mas que nem sempre foram bem sucedidas, por conta da resistência aberta dos trabalhadores, ou simplesmente porque ainda estão em curso:

1. O Primeiro foi o encaminhamento do projeto lei n.º 2.474 elaborado pelo governador Sergio Cabral à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), em 2009, prevendo a redução do percentual 12% de acréscimo ao salário dos trabalhadores a cada cinco anos de efetivo exercício, para 7,5% e, ao mesmo tempo a incorporação da gratificação Nova Escola ao salário, reivindicação dos trabalhadores sindicalizados, desde a extinção do Programa. Este projeto não foi aprovado pela ALERJ, por conta da resistência dos trabalhadores, que fizeram greve por tempo indeterminado. A suspensão da votação do projeto lei na ALERJ teve ampla

repercussão⁵⁷ por conta da repressão policial contra os grevistas, em especial da cena em que um policial empunhava uma arma de fogo em direção aos professores. Os policiais lançaram bombas de gás lacrimogêneo e tiros com balas de borracha, deixando 10 feridos, entre eles, professores e um jornalista.

2. O segundo ocorreu no ano de 2012, quando o Governador Sergio Cabral apresentou uma ação de inconstitucionalidade (ADIN nº 4.782) ao Supremo Tribunal Federal (STF), questionando o direito dos servidores estaduais aos triênios⁵⁸, visando substituí-los por uma política de bonificação por resultados. Os trabalhadores da educação em conjunto com outras categorias do funcionalismo realizaram paralisações, assembleias e atos em defesa deste direito⁵⁹. O secretário de educação na época Wilson Risolia argumentou, em entrevista a Folha dirigida⁶⁰, que a reação dos sindicalistas e trabalhadores era desproporcional, já que a ação era para extinguir o direito as novas carreiras do funcionalismo público.

Esta lógica de segmentação dos direitos entre trabalhadores de uma mesma categoria, ou ramo tem se configurado em uma prática de Estado comum. Neste sentido, a recente reforma da previdência, realizada por dentro da estrutura do Estado, retirou o direito à integralidade do vencimento salarial obtido ao final de carreira aos recém-ingressos à carreira pública do Estado, limitando o benefício ao valor máximo estipulado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Como exemplo também desta prática, destaca-se a criação de diferentes cargos para a função de professor com salários e condições trabalhistas diferenciadas e a extinção de outros. O exemplo mais singular se refere à situação dos animadores culturais, cargo criado durante o Governo Brizola para atuação nos CIEP's, mas vinculados à Fundação de Apoio à Escola Pública – FAEP, portanto, regido pela CLT.

⁵⁷ Ver nota de repúdio do SEPE a agressão policial e reportagem do Jornal o Globo em 08 de Setembro de 2009, com o registro da ameaça do policial com arma de fogo aos professores: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=886

⁵⁸ Acréscimos de 5% sobre o valor dos vencimentos dos servidores civis do estado RJ por tempo de serviço (triênios).

⁵⁹ A passeata contra a ADIN 4.782 foi organizada pelo Movimento Unificado dos Servidores Públicos Estaduais (MUSPE). As principais categorias presente no ato foram os trabalhadores da educação da rede estadual de ensino, da universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e FAETEC;

⁶⁰ Ver entrevista em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/447710/DLFE-50042.pdf/CL206408.pdf>

Depois de longa luta, eles foram incorporados à estrutura de cargos e salários do Estado, mas não tem assegurado o direito a aposentadoria, por conta do sistema e regime previdenciário de recolhimento.

3. O terceiro inclui os atos recentes de extinção de cargos e de desestruturação das carreiras do funcionalismo público. Em 2013, o Governador Sérgio Cabral extinguiu os cargos de apoio de servente, merendeira, vigia e zelador, bem como aqueles que foram criados no âmbito da antiga Fundação de Apoio à Escola Pública - FAEP, transferidos para a SEEDUC pela Lei Estadual nº 2.512, de 11 de janeiro de 1996, através da aprovação de decreto-lei n.º 44.405 de 23/09/2013.

Entretanto, os representantes do SEPE denunciaram a medida de extinção dos cargos de apoio, acionando os deputados que compõem a comissão de educação da ALERJ, que impetraram outro projeto de lei, suspendendo o efeito do decreto lei nº 44.405/2013. Na justificativa do novo instrumento legal, contestando a extinção dos cargos, os deputados enfatizam a ausência de concurso público por mais de 10 anos e a terceirização das atividades⁶¹, assumidas por empresas privadas.

Observa-se que, a lógica de segmentação das condições, regimes e direitos trabalhistas acompanha à medida de transferência de serviços à iniciativa privada. Com a reforma previdenciária, prevê-se a criação de um fundo privado de previdência complementar. Enquanto, no outro caso, as funções anteriormente atribuídas aos cargos extintos são assumidas por empresas privadas (*terceirização*)⁶².

Como efeito, a existência de várias carreiras públicas entre os trabalhadores de um mesmo ramo de atividades contribui para a concessão diferenciada de aumentos e benefícios, limitando gastos públicos com pessoal. Neste sentido, a “cúpula do poder político” deixar de contemplar aos trabalhadores do mesmo ramo de atividades, mas que estão regidos por diferentes carreiras ou, mesmo por aquelas já extintas, em situações de negociação de aumento e reajuste salarial.

⁶¹ O SEPE denuncia esse processo de privatização, enfatizando os interesses políticos e partidários que orientam as contratações de funcionários terceirizados, uma vez que se constituem como mecanismos de troca de favores e de manutenção das relações de clientelismo e nepotismo.

⁶² Entretanto, como resposta à falta de segurança e violência na escola, a cúpula da SEEDUC firmou um convênio com a Secretaria de Segurança Pública instituindo policiamento feito pela PM nas escolas. Os policiais Militares são qualificados por eles como mais adequados para garantir a proteção de alunos, professores e servidores administrativos, bem como a segurança patrimonial dos estabelecimentos de ensino.

Além disso, esta lógica da segmentação tende a enfraquecer as organizações sindicais por categoria profissional e ramo de atividades, fragmentando a categoria, que se divide entre aceitar ou não as propostas, em geral, apresentadas para beneficiar apenas um segmento dos trabalhadores, reforçando as diferenças entre eles: ativos e aposentados; professores e técnicos; etc.

Estas medidas de constrição dos postos de trabalho estão relacionadas à informatização de diversos processos laborais e de suas etapas burocráticas e administrativas, realizados pelos trabalhadores nas unidades escolares.

Atualmente, o sistema de informatização da SEEDUC (*conexão escola*) engloba as atividades de matrículas dos alunos, com informações pessoais, e de distribuição deles em séries e turmas (*em turmação*); aquelas de registro do trabalho docente, como, o lançamento das notas dos alunos, da frequência deles em aulas e dos conteúdos ensinados; e as de controle e gestão dos recursos da escola, distribuição dos professores no quadro de horário da escola, prestação de contas e outras.

Com estas medidas, há uma intensificação do trabalho. Os professores assumem cada vez mais atividades de registro da vida escolar dos alunos, antes realizadas por trabalhadores do setor administrativo das escolas. Os trabalhadores de apoio em número reduzido ficam sobrecarregados em suas atividades diárias. Os trabalhadores terceirizados da limpeza assumem a função de merendeira, vigia e inspetores de alunos sem os mesmos direitos trabalhistas, acumulando funções e atividades. Elas não permitem apenas a redução de custos com os trabalhadores, mas também o controle do uso dos recursos públicos pelos diretores, enquadrando-os na lógica da otimização.

Com a informatização, controlam-se, por exemplo, os materiais distribuídos aos alunos (livros didáticos e uniformes), acesso ao passe livre e verbas destinadas à merenda escolar e compra de diversos materiais, inter cruzando o número de matrículas com a frequência e notas bimestrais dos alunos.

Este tipo de vigilância garantiu aos representantes diretos da SEEDUC o realocamento de alunos e professores, orientados pela lógica do desperdício e contenção de recursos, para outras unidades. Neste sentido, o fechamento das turmas e de escolas era justificado por eles, a partir da ideia de uma relação equilibrada entre custo do investimento e máximo retorno. Eles determinaram o fechamento de turmas com menos

de 35 alunos por sala (*otimização das turmas*⁶³). O controle sobre o número de alunos está relacionado ao controle sobre o trabalhador.

Assim, os professores das turmas remanejadas ficaram com carga livre, sem completar as horas de sua jornada em sala de aula, tendo que se dividir em mais de uma escola, ou mesmo perdendo a sua lotação na unidade de ensino. Antes, os diretores e trabalhadores conseguiam adiantar as informações mantendo as turmas com número pequeno de alunos.

De acordo com a informação fornecida pelos sindicalistas aos representantes dos jornais de grande circulação⁶⁴, foram mais de 49 escolas fechadas, entre os anos de 2011 a 2013. A medida é justificada pelo secretário de educação como uma maneira de enfrentar o problema da carência de professores na rede estadual, com a alocação mais eficiente destes profissionais. Em contraposição, os sindicalistas apontam que a carência é decorrente dos baixos salários e das precárias condições de trabalho, estimando que haja três demissões por dia, e ausência de contratação de novos profissionais, para suprir estas perdas.

Todavia, o fechamento de turmas e escolas e a realocação dos professores não foram adotados isoladamente como meio de lidar com o problema da carência deles na rede de ensino, mas em conjunto com a privatização do setor de perícia médica e revisão das licenças concedidas e a redução da carga horária de filosofia e sociologia:

“...A solução do problema da carência não envolve, necessariamente, novas contratações. Parte da estratégia diz respeito a realocação do corpo docente já concursado, seja por meio da melhor distribuição do horário entre os regentes ou do retorno à regência dos docentes afastados (...) Os problemas de saúde são a principal causa de afastamentos. De fato, 78% das licenças solicitadas em outubro de 2011 pelos docentes justificavam-se por motivos de saúde e 89% das licenças requeridas pelos funcionários de apoio também. Em geral, trata-se de prorrogações de licenças de saúde já obtidas, sendo este padrão já observado desde 2010. A queda no número de licenciados no período foi majoritariamente impulsionado pela queda nessas prorrogações dos tratamento de saúde...” (relatório de governança. SEEDUC-RJ, 2011, página39)

⁶³ O fechamento de turmas com menos de 35 alunos e o remanejamento de alunos para outras turmas está baseado no quantitativo mínimo de alunos estabelecido pela resolução SEE número 2336 de 20 de Outubro de 2.000. Apesar da data da resolução, esta prática não era comum antes das medidas do plano de metas.

⁶⁴ Ver reportagem veiculada pelo JB em 14/05/2013 em <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2013/05/14/por-dia-quase-tres-professores-pedem-demissao-da-rede-estadual-de-ensino/>

Nesse trecho, evidencia-se como prioridade a restrição das licenças médicas, a partir de uma lógica de “otimização” dos recursos promovida pelos representantes da SEEDUC, e de privatização dos serviços do Estado. As medidas adotadas pelos representantes da SEEDUC foram a descentralização do setor de inspeção médica do Estado, através da criação de unidade de atendimento administradas pela iniciativa privada. Foram ainda estipuladas metas para a concessão de licenças médicas, revisão das licenças já concedidas e a instituição de novos mecanismos de restrição da concessão deste direito. Com relação ao último, foram reduzidos os prazos das licenças e, ao mesmo tempo, estabelecidas inspeções mais recorrentes.

Quanto à redução da carga das disciplinas de sociologia e filosofia, esta medida foi realizada, sem alteração da distribuição da carga horária entre as outras disciplinas, sendo justificadas, a partir da necessidade das atividades de reforço escolar em português e matemática, disciplinas priorizadas nos testes padronizados, que são utilizados para medir a qualidade de ensino. Estas disciplinas são apontadas pela cúpula da SEEDUC, em estudo do governo, com os maiores índices de carência de professores, entre 14% e 11,6% respectivamente:

A carência pode ser explicada, principalmente, pela realização de novos concursos públicos, pela otimização de turmas no quadro de horários e pela redução de afastamentos. Além disso, com a ação complementar, a SEEDUC reduziu o número de docentes cedidos a outros órgãos. A maior redução ocorreu em 2011 quando a cessão a outros órgãos passou a ser permitida somente quando não há ônus financeiro para a Seeduc22. Neste ano, houve uma queda de 2.024 funcionários de apoio à disposição de outros órgãos. A maior concentração (quase 20 %) está na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. O restante está espalhado entre prefeituras municipais e outras secretarias do Estado

(Relatório de governança. Ano de 2013, página 53)

O número de docentes regentes é igual a 60.829, o que representa cerca de 80% dos docentes ativos¹⁰. A maioria dos docentes regentes tem Língua Portuguesa, Matemática e atividades integradas como disciplinas de ingresso. Juntas, essas disciplinas de entrada respondem por 45% dos docentes regentes. Vale lembrar que um mesmo docente pode ministrar outras disciplinas, além daquela de entrada (por meio de concurso público), desde que esteja habilitado para tanto. A seção sobre carência de professores apresentará um panorama que leva em conta essa flexibilidade de alocação. (página 33)

A carência real medida em número de docentes, em 30 de novembro de 2011, era de 1.608. Uma estratégia para reduzi carência é o pagamento de Gratificação por Locação Prioritária (GLP) para aqueles professores que optarem por aumentar sua carga horária livre e se responsabilizar por novas turmas. Na mesma data, havia 4.675 professores recebendo GLP.

(Relatório de governança. Ano de 2012, página 36)

Filosofia é a disciplina que apresenta maior carência (14% do total). Artes e Língua Estrangeira, cada uma, tem participação de 11,6% e a Sociologia participa com 11%. Língua Estrangeira é uma das disciplinas com o maior quantitativo de professores para

habilitadas para ministrá-la. Por professores habilitados, entendem-se professores com capacidade e conhecimento de ministrar a disciplina, mesmo que essa não tenha sido a opção do docente em sua entrada na rede (concurso) (Relatório de governança. Ano de 2012, página 36)

A prioridade da cúpula da SEEDUC não é resolver a carência de professores com a realização de concursos públicos, mas, sobretudo, com a intensificação da jornada de trabalho destes profissionais, através de GLP. Neste caso, o professor dobra a sua carga horária em sala de aula. Este recurso se torna mais viável, porque os representantes da SEEDUC não exigem, neste caso, a habilidade do professor na disciplina que irá lecionar, deixando de assumir os custos trabalhistas, em especial, décimo terceiro, férias e previdência, com novos concursados. Esta exigência é válida apenas para a posse no cargo de professor no qual foi aprovada.

Nessa ocasião, a justificativa do secretário de educação sobre a redução foi fundamentada em um estudo sobre carência de professores, argumentando que a instituição para lidar com esse problema precisou realizar certos ajustes na carga horária das disciplinas, priorizando a necessidade de realização de projeto de reforço escolar para as disciplinas de matemática e português.

A redução da carga horária de filosofia e sociologia foi marcada por uma reação dos professores destas disciplinas, que mobilizaram os representantes das associações profissionais, como APSERJ, ABECS, SINDSERJ, e os professores universitários e da rede federal de ensino básico, que se manifestaram em repúdio a medida da SEEDUC, tendo o seu ápice na audiência pública da comissão de educação da ALERJ, em que o secretário foi convidado pelos Deputados a dar explicações sobre esta medida.

O conflito entre professores de sociologia e filosofia e a cúpula da SEEDUC ganhou outra arena de debate e disputa, envolvendo novos agentes sociais, e culminou na participação dos diversos agentes e instituições envolvidas na luta pela defesa da sociologia na escola básica.

Nesta luta travada, os professores de filosofia e sociologia também se mobilizaram para aprovar em assembleias do SEPE a inclusão na sua pauta de reivindicação da categoria a exigência de dois tempos de aula para todas as disciplinas, bem como a alocação dos professores em uma escola, que se tornou bandeira principal, da greve realizada no ano de 2013 pelos trabalhadores da rede estadual, sob o slogan uma matrícula uma escola.

A redução de carga horária destas disciplinas diminuiu a demanda sobre o número necessário de professores para atender as escolas da rede, intensificando o trabalho destes professores, que passaram a assumir mais turmas e alunos. Atualmente, um professor de 16 horas de carga horária pode vir a ter 12 turmas, com o mínimo 35 alunos, com apenas quatro horas de planejamento, menos de um terço previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1.996.

Assim, a gestão da SEEDUC tem redimensionamento a sua organização administrativa e burocrática, a partir da extinção de cargos e a intensificação do processo de terceirização, principalmente das carreiras de apoio ao magistério, assim como de diminuição dos setores e unidades administrativas e pedagógicas, o fechamento de turmas e escolas estaduais compartilhadas⁶⁵ com o município do Rio de Janeiro.

Ainda como exemplo, ocorreu à diminuição da estrutura administrativa, burocrática e pedagógica, através da redução dos números de unidades de diretorias regionais de 30 para 14, redefinindo a vinculação das escolas a cada uma delas, realizada através do decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011. As escolas estão diretamente vinculadas hierarquicamente às diretorias regionais, que assumem o papel de gerenciar a distribuição dos funcionários entre as escolas, levantando a carência de professores, assim como encaminhando os processos administrativos relativos à concessão dos direitos dos trabalhadores.

As medidas descritas anteriormente não estão desvinculadas do processo de reestruturação da máquina administrativa e burocrática da SEEDUC, visando à contenção de despesas com a educação, em especial com pessoal e, o uso eficaz dos insumos externos e internos, visando à maximização deles. A lógica econômica que orientam estas ações e subordinam os aspectos pedagógicos à alocação racional dos recursos.

A reestruturação dos processos de trabalho gerou não só a desestruturação das carreiras públicas com a extinção de cargos públicos e a segmentação salarial e de benefício entre os trabalhadores, mas também a intensificação do trabalho, a

⁶⁵ As escolas compartilhadas funcionam à noite em prédios escolares do município do Rio de Janeiro, que são alugados pela SEEDUC para este fim. Devido a evasão significativa dos alunos noturnos, a cúpula da SEEDUC justifica o fechamento alegando o baixo retorno e o alto custo para mantê-las.

flexibilização das relações de trabalho e a terceirização de atividades e serviços (perícia médica, serviços de apoio nas escolas e etc).

Contudo, a lógica privatista associada à reestruturação produtiva também se aplica aos serviços educacionais, através da criação de programas pedagógicos voltados para a aceleração do processo de formação e reversão da distorção idade-série e de contratação de entidades privadas para a elaboração de provas padronizadas e de materiais didáticos e para oferta de cursos de capacitação profissional. Neste caso, eles são desenvolvidos por ONGs, empresas e fundações privadas. O maior programa na rede estadual de ensino é “Autonomia” da Fundação Roberto Marinho. Além disso, investe-se nas “escolas modelos” que são geridas por entidades privadas: a fundação Oi futuro, TCKSA e outras.

O Programa, de aceleração de estudos, Autonomia, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, foi lançado em março de 2009 com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Nesta ação inovadora, a experiência de aprendizado de cada aluno é valorizada e, por meio de recursos tecnológicos, é oferecida ao estudante a oportunidade de construir o próprio conhecimento. Esta é mais uma iniciativa da Seeduc de oferecer ao Estado do Rio de Janeiro educação de qualidade, em uma escola do século XXI.

Em 2013, a meta da Secretaria é atingir, com este programa, cerca de 36 (trinta e seis) mil estudantes da Rede, sendo 18 (dezoito) mil nos anos finais do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 17 anos e 18 (dezoito) mil estudantes no Ensino Médio, com idade entre 17 a 20 anos.

Para auxiliar os professores que lecionam no Programa, foram elaborados Catálogos que explicitam a articulação entre as teleaulas e as habilidades do Currículo Mínimo. Disponibilizamos, também, Orientações Metodológicas que articulam os principais pontos de convergência entre os conteúdos abordados pelas teleaulas e as habilidades do Currículo.

A importância deste programa é justificada pelos representantes da SEEDUC pelo aspecto pedagógico, que o diferencia devido ao uso de novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, tentando aproximá-lo da realidade do aluno. Os materiais didáticos e as orientações pedagógicas foram elaborados pela Fundação Roberto Marinho. O professor deve segui-las. Além disso, ele se alinha aos objetivos de melhoria dos indicadores educacionais propagados pela cúpula da SEEDUC, tendo como alvo os alunos com distorção idade-série do curso noturno, com trajetória de evasão escolar. No entanto, os alunos ensino formação geral e Educação de Jovens e Adultos (EJA) são frequentemente convidados a se inserirem no programa.

As turmas do *Programa Autonomia* são acompanhadas por apenas um professor da própria SEEDUC, independentemente da sua área de formação e disciplina a ser ministrada, sendo responsável pelo processo de aprendizagem em todas as matérias. Para isso, ele complementa a sua carga horária com uma GLP (mais 12 tempos de aulas), através de horas extras. Além disso, existe uma redução significativa dos conteúdos curriculares, que são transmitidos por professores sem habilitação para ensinar, portanto desqualificados. Com este programa, os professores perderam o controle sobre as etapas do trabalho docente e sobre o seu fim (*objetivação do seu trabalho*).

Nas escolas noturnas, reduz-se o número de turmas de formação geral e EJA, transferindo os alunos para o *Autonomia*. Neste caso, os professores são dispensados, ficando com carga horária livre ou perdendo o vínculo com a escola. Assim, os professores são obrigados a procurarem outra escola para complementar a sua carga horária, ou mesmo outra escola de origem para vincularem a sua matrícula.

A perda de autonomia e da objetivação do trabalho docente e a disponibilidade de professores destituídos de sua função com o programa *Autonomia* não deixaram de ser parte das medidas de realocação dos recursos, visando o objetivo central - a melhoria nos indicadores educacionais, em especial a redução da distorção idade-série e o tempo conclusão de um ciclo de ensino - , com o menor custo.

Todavia, a luta sindical freou avanços de algumas medidas, como, por exemplo, aquela que garantiu a manutenção do plano de carreira dos trabalhadores da SEEDUC. Assim sendo, apesar das investidas dos governantes, a estrutura de cargos e salários dos trabalhadores da rede estadual de ensino sofreu algumas mudanças significativas desde 1.990, quando foi criada, beneficiando aos trabalhadores, que as conquistaram através de atos, paralisações e greves. Neste sentido, eles conquistaram a incorporação da gratificação como do programa nova escola, a incorporação ao salário do adicional de qualificação para mestrado e doutorado, suspensão da extinção de cargos, enquadramento por formação, progressão por tempo de serviços, entre outras. Abordarei as formas de resistência dos trabalhadores da educação na parte 3 desta tese.

Contudo, as formas de exercício do enquadramento dos sujeitos à política meritocrática na educação não obtiveram força apenas com a intensificação da exploração e precarização do trabalho, portanto de dominação vertical, derivada de uma clivagem entre trabalhadores e do alto escalão do Estado. Mas, ela contou fundamentalmente com uma rede de comandos e instrumentos de poder horizontais e

capilares, que articulados, mobilizaram coisas, recursos e pessoas, limitando as formas de reação a ela.

No entanto, as formas institucionais deste poder organizacional, através do direito e da norma, intensificaram o controle sobre a organização da escola como local de estudo e de trabalho. Enquanto as informais recorrem às diversas técnicas de subjugação, humilhação e ameaçadas, realizadas pelos representantes mais diretos da SEEDUC, nos espaços escolares, os diretores de escolas, utilizadas para garantir a subordinação dos trabalhadores da educação.

Por estas relações de poder e de dominação, perpassou a luta pela imposição de um determinado arbitrário simbólico, entre diversos agentes sociais, políticos e de Estado, em condições desiguais de poder, em que se procura naturalizar certas concepções sobre a escola pública e os seus problemas, portanto de *sucesso x fracasso* escolar, trabalho docente e de formas de organização do espaço escolar.

A luta em torno da legitimidade dos sentidos e significados atribuídos à concepção de uma crise do sistema público de ensino não se limitou a disputa entre os trabalhadores da educação do Estado do Rio de Janeiro, alunos da rede estadual, os representantes da secretaria de educação e do Governo Estadual e os representantes do Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), mas envolve uma rede de agentes políticos, sociais e instituições que se mobilizam e se inserem nessa disputa. Pode-se, então, chegar a algumas conclusões a partir da análise das formas de poder político e simbólico exercido por meio da política educacional.

5. Família e Identidade de classe: percursos educacionais, ocupacionais e geográficos dos educadores e seus familiares.

O objetivo deste capítulo é analisar, através de genealogias e histórias de vida, os trajetos ocupacionais e educacionais de um grupo de professores da rede estadual de educação, os quais consideram a educação não apenas como um valor e conceito humanístico, mas também como investimento capaz de permitir a *mobilidade social* dos mais pobres, nesses termos encarada como mudança de posição social, possível diante do acúmulo de capital social e cultural.

Neste sentido, tomarei como questão relevante para análise, os sentidos atribuídos por eles às respectivas trajetórias, bem como os processos sociais que possibilitaram o alcance da atual posição de professor. Considerando que assim foi possível entender melhor a identidade social deste grupo de trabalhadores assalariados, bem como as estruturas significativas por eles elaboradas em referência ao espaço institucional ao qual se encontram vinculados.

As trajetórias sociais devem ser encaradas, de acordo com Bourdieu (1996), como acontecimentos biográficos, marcados por deslocamentos de posições de um sujeito ou grupo social, dentre um ou mais campos da prática social. Esta mudança não só é compreendida através da hierarquia dos papéis existentes no universo social, mas também pelas estruturas significativas e práticas sociais. Neste sentido, quando se fala de trajetória, se refere aos deslocamentos entre posições referenciadas a certos universos sociais, ou mesmo entre domínios diferentes da prática social. No caso dos entrevistados, os deslocamentos ocorreram entre diferentes campos da prática social.

Os dados coletados permitem uma análise dos deslocamentos (ascendentes ou descendentes) entre diferentes esquemas estratificados concebidos por um grupo de trabalhadores. Este investimento analítico foi necessário porque a posição de professor significa para alguns entrevistados a expressão da mudança na condição de exploração e pobreza que estavam sujeitos. Portanto, de melhoria das condições de vida, possíveis pelo aumento da escolarização e pela migração. Eles compartilham do ideário que a educação pode provocar mudança, projetando este significado para o papel da escola pública e do professor.

Apresento a seguir a caracterização dos entrevistados e depois as trajetórias de vida deles e dos familiares, a fim de entender os tipos de mobilidade relacionados ao alcance da atual posição de professor.

5.1- Caracterização socioeconômica dos entrevistados

As entrevistas abertas centraram-se nos discursos dos entrevistados sobre a história de vida deles e dos familiares. As informações obtidas foram posteriormente complementadas com o preenchimento de questionário socioeconômico e com dados obtidos por observação e conversas informais em diferentes momentos e locais de realização da pesquisa.

Para este estudo, realizei 17 entrevistas abertas com professores da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro, das disciplinas de História (2), Biologia (2), Língua Portuguesa (1), Ciências Sociais (12). Apresentarei a seguir o perfil socioeconômico dos entrevistados, considerando sexo, idade, cor e etnia, ascendência étnica, situação conjugal e renda individual e familiar:

Tabela 1 - Informações sócio demográficas dos entrevistados

| Nome do Entrevistado (fictício) | Idade | Sexo | Cor | Ascendente étnico racial + destacado | Religião | Renda Mensal Individual | Renda Mensal Familiar | Situação Conjugal | Qtde. de Pessoas que dependem da renda familiar incluindo o entrevistado | Nº de Filhos | Nº de co-residentes |
|---------------------------------|-------|------|--------|--------------------------------------|---------------|-------------------------|-----------------------|-------------------|--|--------------|---------------------|
| André | 46 | M | pardo | africana | agnóstico | Mais 10 SM | Mais 10 SM | Casado | 4 | 1 | 3 |
| Adriana | 28 | F | branca | nenhuma | não tem | 1 a 2 SM | Mais 10 SM | Casada | 2 | 0 | 2 |
| Ana | 37 | F | preta | africana | umbanda | 7 a 8 SM | 8 a 9 SM | Solteira | 8 ou mais | 1 | 8 ou mais |
| Daniel | 41 | M | Branca | indígena | não tem | 5 a 6 SM | 7 a 8 SM | casado | 4 | 2 | 2 |
| Gabriela | 38 | F | Parda | não informado | não tem | 2 a 3 SM | não informado | solteira | 6 | 0 | 6 |
| Clara | 32 | F | negra | não informado | não informado | 2 a 3 SM | 4 a 5 SM | Casada | 3 | 0 | 3 |
| Isadora | 42 | F | parda | européia | não tem | 3 a 4 SM | 8 a 9 SM | Solteira | 2 | 0 | 2 |
| Laura | 29 | F | branca | alemã/portuguesa | não informado | 1 a 2 SM | 4 a 5 SM | Solteira | 3 | 0 | 2 |
| Mara | 43 | F | parda | africana | não tem | 8 a 9 SM | 8 a 9 SM | Casada | 3 | 0 | 2 |
| Marta | 28 | F | branca | não informado | não tem | 1 a 2 SM | não informado | solteira | 2 | 0 | 2 |
| Marina | 32 | F | branca | européia | não tem | 2 a 3 SM | 6 a 7 SM | solteira | 2 | 0 | 3 |
| Paulo | 29 | M | branca | européia | não tem | 4 a 5 SM | 8 a 9 SM | Solteiro | 3 | 0 | 3 |
| Renata | 37 | F | branca | não informado | não tem | 1 a 2 SM | 1 a 2 SM | solteira | 1 | 0 | 1 |
| Rafaela | 28 | F | branca | não informado | não informado | 1 a 2 SM | não informado | casada | 2 | 0 | 2 |
| Raul | 51 | M | branca | européia | não tem | 7 a 8 SM | 7 a 8 SM | divorciado | 1 | 0 | 1 |
| Roberta | 36 | F | branca | européia | não tem | 1 a 2 SM | 7 a 8 SM | Casada | 2 | 0 | 2 |
| Tatiana | 69 | F | branca | européia | católica | 4 a 5 SM | 4 a 5 SM | divorciada | 1 | 1 | 1 |

Entre os entrevistados, há predominância do sexo feminino e uma concentração entre a faixa etária de 25 a 40 anos. Entre eles, a maioria se identifica como portador da cor branca (11), em comparação aos negros e pardos (6). Há uma correspondência maior entre cor branca e ascendência europeia, enquanto a referência da maioria de pretos e pardos é africana. Quando indagados sobre as ascendências que constituem a memória da família, sem ter que escolher a mais destacada, nota-se que apenas 5 dos 17 entrevistados se referem a mais de uma ascendência. Enquanto a ascendência africana é mencionada por três pessoas, a europeia é 6 vezes citada por eles. Entre os entrevistados brancos, a outra ascendência mencionada é a indígena, não havendo nenhuma menção à africana.

Quanto à vinculação religiosa, não foi possível obter este tipo de informação de 3 entrevistados, mas destaca-se a predominância da ausência de vinculação e prática religiosa entre eles.

Os entrevistados masculinos situam-se em faixas mais elevadas de renda individual, enquanto as mulheres se concentram entre as faixas mais baixas - de 1 a 2 salários mínimos⁶⁶. Essa diferença de renda se refere às inserções ocupacionais dos entrevistados, uma vez que os homens, além da rede estadual, possuem vínculos em outras redes de ensino, com melhores condições salariais e de trabalho, como, por exemplo: a municipal de Macaé, a federal de ensino e a estadual da FAETEC.

Em dois casos, as pesquisadas possuem vinculação com o serviço público, uma delas é servidora federal de nível superior, e a outra estadual de nível técnico. Nos outros casos, as mulheres desempenham atividades laborais de alta qualificação, como as atividades de pesquisa em universidade e de consultoria em ONGs e órgãos governamentais, mas em situação precarizada.

Os entrevistados estão em diferentes momentos do ciclo de vida e familiar. Sete entrevistados são casados e constituíram os seus próprios núcleos familiares, enquanto oito deles estão solteiros. A taxa de natalidade é baixa, apenas 4 entrevistados dos 17 possuem filhos. Em geral, a maioria possui apenas um filho, com a exceção de um entrevistado que tem dois filhos.

Através do cruzamento entre renda mensal familiar e número de componentes por família, cheguei à projeção da renda per capita dos entrevistados. Seis pesquisados

⁶⁶O valor nominal do salário mínimo na época de aplicação do questionário era de R\$ 678,00.

têm uma renda mensal per capita entre 1 e 2 salários mínimos (S.M), três entre 2 e 3 SM, um entre 3 e 4 S.M., dois entre 4 e 5 S.M e outros cinco acima de 5 S.M.

Os entrevistados possuem vínculos diferenciados com o movimento sindical, conforme dados apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 2: Vinculação com o movimento sindical

| Entrevistado | Tempo de trabalho na SEEDUC /Ano de referência - 2013 | Ano de ingresso na SEEDUC | Disciplina | Universidade de origem | Filiação Sindical | Atuação sindical | Participação em Greves | | |
|--------------|---|---------------------------|-------------------|------------------------|-------------------|------------------|------------------------|------|------|
| | | | | | | | 2011 | 2012 | 2013 |
| André | 9 | 2004 | Sociologia | UFF | Sim | atuante | sim | sim | sim |
| Adriana | 3 | 2010 | Biologia | UERJ | Não | nenhuma | não | não | não |
| Ana | 8 | 2005 | Sociologia | UFF | Não | participante | sim | sim | sim |
| Daniel | 5 | 2008 | História | UERJ | Não | participante | sim | sim | sim |
| Gabriela | 4 | 2008 | Sociologia | UFF | Sim | atuante | sim | * | |
| Clara | 2 | 2009 | Sociologia | UFF | sim | militante | sim | sim | sim |
| Isadora | 13 | 2001 | Língua Portuguesa | UFRJ | Não | nenhuma | não | não | sim |
| Laura | 1 | 2010 | Sociologia | UFF | sim | atuante | sim | sim | sim |
| Mara | 5 | 2008 | Sociologia | UFF | Não | participante | sim | sim | sim |
| Marta | 1 | 2010 | Sociologia | UFF | Não | militante | sim | sim | sim |
| Marina | 6 | 2007 | Sociologia | UFRJ | Sim | participante | sim | sim | sim |
| Paulo | 6 | 2006 | Biologia | UFRJ | Não | nenhuma | não | não | não |
| renata | 4 | 2009 | Sociologia | UFF | não | atuante | sim | sim | sim |
| Rafaela | 5 | 2008 | Sociologia | UFF | sim | atuante | sim | sim | sim |
| Raul | 20 | 1993 | História | UFF | sim | participante | sim | sim | sim |
| Roberta | 6 | 2007 | Sociologia | UFF | Sim | atuante | sim | sim | sim |
| Tatiana | 4 | 2009 | Sociologia | UFRJ | não | nenhuma | não | não | não |

* A entrevistada saiu da rede em 2012

Legenda:

Participante: aquele que participa de atividades sindicais como greve e paralisações.

Atuante: aquele que participa de atividades sindicais e de mobilização dos demais colegas de trabalho, mas não está vinculado à nenhuma organização coletiva.

Militante: aquele que participa de atividades sindicais e de mobilização dos demais colegas de trabalho, mas está vinculado à nenhuma organização coletiva.

Quatro professores não participam de nenhuma atividade sindical, como assembleias, passeatas, paralisações e greves, ainda que se declarem insatisfeitos com as condições de trabalho e com a política educacional. Cinco docentes participam de atividades sindicais como paralisações e greves, mas não frequentam às assembleias da

categoria e os atos públicos. Eles afirmam a importância da organização sindical na luta por direitos e pela qualidade da educação pública. Seis entrevistados são atuantes nas escolas em que trabalham, procurando mobilizar os demais colegas a aderirem ao movimento sindical e suas respectivas atividades. Eles assumem uma posição de interlocutores entre os dirigentes sindicais e os demais trabalhadores. Frequentam assembleias e atos públicos, além de aderirem às deliberações da categoria. Apenas duas professoras estão vinculadas a organizações coletivas que disputam a concepção de atuação do sindicato e atuam ativamente nos locais de trabalho.

5.2 – Múltiplos percursos ocupacionais, geográficos e educacionais: algumas considerações metodológicas.

A noção de *mobilidade social* elaborada pelos entrevistados não será apenas analisada enquanto valor, mas como processo social⁶⁷, considerando-a sob diferentes formas e a relação entre elas. Os significados atribuídos aos múltiplos deslocamentos geográfico, ocupacional e educacional realizados por eles e/ou pelos respectivos familiares são encarados como importantes para a conquista da atual posição – a de professores da escola básica, e para a constituição da *identidade de trabalhador*.

O conceito sociológico de *mobilidade* está associado ao de estratificação social. No entanto, esta relação não é definida de forma consensual e coerente, porque os critérios de diferenciação entre as camadas são quase sempre dissociados do conceito de classe e de estrutura social. A estratificação é definida de forma mais genérica como o processo mediante o qual os indivíduos, as famílias ou os grupos sociais são hierarquizados em escala, uns em posições superiores e outros nas inferiores (cf. Stavenhagen, 1966).

A partir desta definição, Stavenhagen (1966) enumera o seguinte conjunto de problemas:

1) Como processo universal, a estratificação representa a distribuição desigual de direitos e obrigações em uma sociedade, tendo como base o prestígio diferencial das diversas posições a ela inerentes. Neste sentido, os critérios de definição destas posições

⁶⁷ O termo processo social é aqui entendido como mudanças e/ou transformações ocorridas de forma contínua ou não, capazes de refletir nas relações sociais.

são subjetivos, podendo ser atribuído por um indivíduo a outrem, pelos outros ao indivíduo, aceitos por todos, ou ainda definidos pelo pesquisador. Essas questões são geralmente negligenciadas nas análises.

2) Os critérios objetivos como renda, escolaridade, ocupação, prestígio da ocupação, localidade e raça-etnia são utilizados para a hierarquização das camadas ou estratos, podendo ser considerados individualmente ou combinados, mas em geral prevalece a última opção. O problema está em distinguir os critérios quantitativos dos qualitativos, a delimitação do universo de abrangência (comunidade, nação, região) e a definição da unidade de estratificação (indivíduo, família ou grupo social). Quanto ao último critério, ele define de antemão se a análise se refere à estrutura social ou ao sistema de *status*. Muitas vezes, as investigações se apresentam relacionadas e os esquemas hierarquizados não passam de categorias estatísticas (as que podem ser mensuradas), ou agrupamentos definidos por condutas, opiniões, interações e associações comuns.

3) Por fim, a definição dos estratos como classes sociais tem gerado esquemas diversos, podendo chegar até seis tipos diferentes, divididas entre camadas superiores, inferiores e médias. Este modelo de estratificação não permite uma análise da estrutura social. Por um lado, ela não permite analisar os movimentos significativos na posição econômica, social e política de um indivíduo ou estrato social. Por outro, uma análise sobre estrutura de classes exigiria pensá-la como categoria analítica e histórica, elaborada a partir de uma teoria sobre o processo de transformação social. No entanto, cada esquema de estratificação depende do conteúdo específico das relações entre as classes e da sua estrutura. Nesse sentido, do ponto de vista de uma teoria das classes sociais, ela não pode ser concebida como sinônimo de renda, ocupação e prestígio.

4) Estuda-se usualmente a mobilidade individual, sem diferenciá-la da mobilidade social, focando apenas nos deslocamentos ascendentes e desprezando os descendentes.

Diante destes desafios, é preciso distinguir os deslocamentos dos indivíduos e grupos entre os domínios da prática e dos universos sociais aos quais estão inseridos e os deslocamentos que implicam mudanças significativas quanto à posição deles na estrutura de classe.

Assim, procuro relacionar a mobilidade social à estrutura de classe social, a partir das relações sociais existentes entre elas e o lugar que ocupam na sociedade

capitalista. Mas ao mesmo tempo, considerando as ocupações e os níveis de escolaridade e renda como elementos importantes, porque eles expressam as diferenças internas às classes e, portanto, de uma estrutura de classes, e não confundem com os critérios que as definem.

Para isto, apresentarei posteriormente algumas considerações teórico-metodológicas por mim adotadas para lidar com limites inerentes aos estudos sobre trajetórias sociais, em especial de um grupo de trabalhadores, entendendo os processos de deslocamentos sociais, em especial o ocupacional, e a sua relação com a estrutura de classes.

Diante dos limites expostos, considerarei a mobilidade como crença e como um processo social, aferindo as possibilidades e limites colocados a tendências ascendentes entre os entrevistados e os seus familiares e parentes, bem como aqueles mais comuns que se apresentam. A partir das genealogias e histórias de vida, identifiquei quatro tipos diferentes de mobilidade relacionados aos acúmulos necessários que permitiram aos entrevistados alcançarem a atual posição: a ocupacional, a geográfica, a educacional e a de prestígio, que podem ser definidas como:

Mobilidade Ocupacional: Trata-se do deslocamento ascendente ou descendente entre posições ocupacionais diferentes, podendo estar correlacionadas de forma compatível ou não com a escolaridade e a renda. Além disso, os aspectos como cor e sexo podem ser considerados, já que frequentemente os estudos sobre mobilidade pretendem analisar os efeitos desse processo sobre as formas de desigualdade social. Esse tipo de mobilidade pode ocorrer quando surgem rapidamente e em grande quantidade outras oportunidades ocupacionais, sendo preenchidas por pessoas em outras posições, mas que mantêm a mesma origem social. As novas ocupações surgem, portanto, em contexto de rápido desenvolvimento ou de mudanças sociais e econômicas (cf. Pastore, 1979). O processo de migração acelerada entre rural-urbano pode exemplificar a situação citada. Deve-se ainda enfatizar que a mobilidade ocupacional não significa uma mudança de posição de classe, ainda que possa ocorrer, mas por outros fatores. Em geral ela é geralmente seguida de uma mudança na situação de classe, isto é: De melhora ou piora na condição de explorado, relacionada ao prestígio conferido à nova condição. Por fim, esse tipo de análise pode ser feita a partir de uma perspectiva intergeracional e intrageracional.

Mobilidade educacional: Considera-se o deslocamento ascendente nos diferentes níveis de escolarização e de treinamento para se exercer as diversas ocupações. De acordo com Caillaux (1998), as diferenças de oportunidades podem se relacionar a duas formas distintas, antes da entrada no mercado de trabalho e no mercado, sendo que no primeiro caso se refere às desigualdades educacionais. Os critérios como cor e sexo são usualmente utilizados para se refletir sobre o acesso à educação.

Mobilidade na escola de status e prestígio: Refere-se ao deslocamento ascendente ou descendente nos diferentes espaços sociais entre posições diferenciadas de prestígio. As posições sociais são distribuídas por uma escala de valor, prestígio e estima, atribuindo a cada uma delas um conjunto de direitos e obrigações. Como já foi dito anteriormente, as escalas de prestígio são subjetivas e relativas, podendo ser atribuídas pelos indivíduos ou grupos sociais. Além disso, elas estão inseridas nos jogos pela atribuição desta condição, cuja disputa pelo acesso a certos signos e objetos, confere distinção.

Mobilidade Geográfica: Entende-se como deslocamento entre espaços físicos e sociais diferentes.

5.3 Mobilidade geográfica: migração rural-urbano e mudança das condições de vida e do sofrimento causado pela pobreza.

O processo de migração se constitui em elemento central na trajetória dos parentes, familiares e dos próprios entrevistados. Através das genealogias dos 17 entrevistados, os processos de migração relatados ocorreram em condições, situações e circunstâncias diferenciadas. Pode-se mencionar como exemplos relativos a esta diversidade: 1) a migração condicionada à inserção ocupacional no local de destino, podendo ou não estar relacionada à moradia no local de trabalho; 2) temporária e associada ao deslocamento de trabalhadores rurais; 3) como condição para a realização do projeto de investimento no aumento da escolarização; 4) em caso de morte de um dos cônjuges e da dificuldade de arcar com o provimento da família; 5) diante dos conflitos com as gerações mais velhas frente aos mecanismos de controle social sobre o comportamento dos mais jovens, possíveis de serem considerados desviantes, como, por exemplo, a gravidez antes do casamento e uso excessivo de bebida alcoólica; 6) aquela em decorrência do casamento; 7) em caso de envelhecimento de familiares e de

ausência de uma rede de apoio e de solidariedade entre parentes próximos; 8) como meio de fugir da crise gerada por situações de guerras. Nesse último caso, estão as migrações entre países diferentes.

Enquanto elemento constitutivo da narrativa da história familiar, o processo de migração se apresenta associado à identidade étnico-racial dos familiares, à trajetória ocupacional e às novas inserções no mundo do trabalho, mas sobretudo aos ideários de mudança das condições de vida e de investimento na escolarização de seus membros.

As três gerações dos entrevistados foram consideradas para as análises sobre este processo social. Totalizando cento e dois membros dessas gerações, a metade deles migrou do local de origem. Mas nem sempre são de conhecimento dos entrevistados as condições da migração e os locais de destinos. As dificuldades de informações são principalmente em relação aos membros do sexo masculino e da linhagem paterna. Quase um quarto dos membros não migrou do local de origem. Os membros masculinos da terceira geração se deslocaram mais que as mulheres. Contudo, este quadro se inverte na segunda geração, em que as mulheres migram mais. Dos cinquenta e um membros migrantes, dezoito se deslocaram de áreas rurais para centros urbanos e são de família de pequenos proprietários de terras, cujos membros sobreviviam da venda do excedente da produção agrícola. Com exceção de dois casos, em que os familiares eram *meeiros* no local de origem, o que os colocava em outras condições de relações sociais de produção. No quadro a seguir, observam-se as considerações feitas:

| | Avô Paterno | Avó Paterna | Avô Materno | Avó Materna | Pai | Mãe | Total |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-----|-----|-------|
| Membros por posição social/geração | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 102 |
| Migrou do seu local de origem | 7 | 3 | 12 | 9 | 8 | 12 | 51 |
| Não migrou | 3 | 7 | 2 | 4 | 8 | 4 | 28 |
| Não se tem informações sobre local de origem e processo de migração | 7 | 7 | 3 | 4 | 1 | 1 | 23 |
| Migrou de área rural para urbana | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 | 18 |
| Migrou de área rural para rural | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Migrou de área urbana para rural | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Migrou de área urbana para urbana | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Migrou, mas faltam informações sobre as características do local de destino | 5 | 1 | 12 | 5 | 1 | 6 | 30 |

Além disso, é interessante ressaltar que os deslocamentos das áreas urbanas para regiões rurais são exceção à regra, estando associados ao casamento. O deslocamento entre áreas urbanas foi também em detrimento do casamento, ou mesmo por conta da carreira militar de um dos pais das entrevistadas. Nesse último caso, a família vivenciou a experiência de fluxos mais constantes de deslocamentos entre regiões geográficas. O quadro acima não traz um retrato dos deslocamentos existentes antes da fixação da família no local de enraizamento. Os fluxos mais contínuos estiveram relacionados então aos arranjos maritais e afetivos e à facilidade de deslocamento associada à condição de trabalho, possíveis entre os trabalhadores do setor público, já que eles contam com o direito assegurado de transferência para o mesmo local de residência do cônjuge.

Em quatro casos analisados, o processo de migração das mães de três entrevistadas e um entrevistado esteve condicionado à inserção no emprego doméstico. Nestes casos, os deslocamentos ocorreram entre municípios localizados no próprio estado de origem dos entrevistados, o Rio de Janeiro. As mães eram das regiões rurais dos municípios de Cantagalo, Cambuci, Maricá e Itaperuna, que migraram para Niterói e São Gonçalo, entre os anos de 1939 e 1962. A condição de migração também revela a associação entre trabalho e moradia, através do emprego doméstico, com exceção de um caso, em que a mãe da entrevistada migrou com o marido e os filhos e se fixou em residência alugada. O processo de imigração foi mediado pelos patrões.

A decisão de migrar se relaciona ao sentimento de sofrimento associado ao trabalho junto aos pais na “*roça*”, às responsabilidades com os afazeres domésticos que envolvem o cuidado com a casa e com irmãos mais novos, bem como os limites dos recursos econômicos que trazem dificuldades à reprodução material e social da família extensa, entendidos como uma impossibilidade de investir na escolarização. Além disso, a dificuldade de acesso à escola nas regiões rurais é destacada.

A dificuldade de acesso à escola não é revertida com o processo de migração, sendo justificada pela impossibilidade de conciliar a condição de trabalhador com a de estudante. Os laços de solidariedade e de ajuda do recém-migrado com a família de origem permanecem e com ele a obrigação de ajudá-la em seu sustento. Demonstra-se a secundarização do projeto de investimento na escolarização, que representa uma perspectiva mais individualizada e de ruptura com tais laços. No trecho abaixo, a

narrativa de uma das entrevistas exemplifica as condições materiais e morais que explicam a decisão de migrar:

Ent. V: Eu quero que você me fale um pouco sobre a sua família.

Ent. M: Sim. Vou começar então falando sobre a minha mãe. Minha mãe, ela veio de Itaperuna, no início da adolescência para trabalhar como doméstica. Ela foi trazida por uma família aqui de Niterói, que tinha relações lá em Itaperuna, com o dono de uma fazenda, onde o pai dela era agregado e, a trouxe ainda no início da adolescência para trabalhar aqui como doméstica. Ela estava numa fase de 15 anos ou menos. Ela foi à primeira das irmãs a sair. Ela é de uma família de 11 irmãos e, ela foi a primeira que veio para Niterói para trabalhar. Dos irmãos, sendo 3 mulheres e 8 homens. Ela foi a primeira a migrar para cá, o pai dela não queria que ela viesse, mas ela quis vir porque a situação lá era muito ruim. Ela era muito castigada pelas condições. Ela tinha que cuidar dos irmãos, ela trabalhava também na roça e, não tinha praticamente nada, nada que pudesse de certa forma ela se sentir melhor. Ela estava no início da adolescência e se sentia muito preterida por conta da família extensa, dos irmãos, tinha que cuidar dos mais novos, não tinha muito recurso, não teve educação, não pôde ir à escola. Ela nunca foi. Ela veio para cá, direto para casa de família e, não teve oportunidade aqui também de estudar. Dormia no emprego, tinha uma folga semanal e, posteriormente foram vindo os outros irmãos, veio ela e outra irmã, foram vindo todos para cá, até que o pai e a mãe também resolveram vir. Ela trouxe mais um irmão para trabalhar de jardineiro. Eu acho que o outro veio para trabalhar também como manobrista, não, primeiro como faxineiro de um estacionamento e, depois se tornou manobrista. Eu acho que foi assim, veio para trabalhar para a família dessa relação, dos patrões. Essa família foi indicando, foram encaminhando os outros que foram vindos. Ela fala que eles eram aqui de Niterói, uma família de Desembargador, eram pessoas da Elite Niteroiense. Eu acho que ela veio por indicação de alguém de lá, dessa família dessas fazendas que o pai dela trabalhava que indicou. Eles estavam precisando de uma menina para trabalhar aqui, como doméstica. Foi nessa que ela veio.

(Entrevistada Maria, casada, 43 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola no município de Niterói, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, curso noturno)

A migração é por eles apontada como fator que possibilitou a melhoria nas condições socioeconômicas do grupo, cuja expressão disto se materializa no acesso a bens de consumo que conferem prestígio social. A migração de um dos membros da família assumiu, neste caso, o papel de mediador de novos processos migratórios dentro da família de origem, vinculados à inserção ocupacional. As mães das entrevistadas 3 e 9 assumem este papel no processo de migração dos demais, possibilitando-o, seja recebendo os familiares e parentes em suas casas, ou mesmo através da indicação de uma inserção ocupacional associada à condição de moradia, possível através das ocupações de caseiros e empregadas domésticas, influenciando na decisão de migrar e favorecendo as condições de concretização deste projeto.

As principais inserções ocupacionais dos membros da família ocorreram basicamente em atividades braçais e de pouca qualificação, dada à ausência de escolarização ou, em pouquíssimos casos, à baixa escolarização. Após migração, as

principais ocupações das trabalhadoras da segunda geração foram de empregadas domésticas (4), servente em escola (1), secretária de escritório e de grande empresa (2) e auxiliar de enfermagem (1). Entre os trabalhadores masculinos, destacam-se a ocupação de marceneiro (1), camelô (1), feirante (1), operário da construção civil (1), caminhoneiro/distribuidor de alimentos (1) e vendedor de plantas (1).

No caso das avós maternas e paternas, em quatro casos elas permanecem sem exercer atividades remuneradas no mercado, ocupando a posição de trabalhadoras do lar. Outras quatro mulheres continuam a trabalhar como agricultoras, sendo que uma delas se torna posteriormente empregada doméstica e depois atendente em restaurante. Quanto aos avôs paternos e maternos, as novas inserções ocupacionais foram caseiro (1), babá (1), operário de montadora de automóveis (1), pequenos proprietários de bar e de mercearia (3). As últimas três ocupações foram de membros com trajetória de migração europeia.

As ocupações de caseiro, empregadas domésticas, babá, atendentes e serventes são atividades cujos saberes e aprendizados resultam da socialização e da divisão dos papéis sociais no espaço da casa, operando como uma extensão dos afazeres domésticos. Dentre as ocupações mais comuns, o emprego doméstico se apresenta como uma possibilidade de integração da mão de obra feminina imigrante nas três gerações. Esta forma de inserção ocupacional não exige *a priori* um saber específico, tornando-se viável para aqueles com pouca ou nenhuma instrução formal ou qualificação profissional. Em geral, ela exige um saber-fazer cuja transmissão acontece de forma naturalizada, durante a socialização das mulheres, envolvendo exercício de certos papéis sociais que perpassam por obrigações, no espaço doméstico, por isso desvalorizado e mal remunerado no mercado (cf. Ramos 2004).

Essas formas de inserção ocupacional estão sujeitas a condições de discriminação, desqualificação e desvalorização no mercado de trabalho, sendo mal remuneradas e mais vulneráveis a situações de informalidade e precariedade. Entretanto, as formas indiretas de remuneração, através de transferência de bens e benefícios pelos patrões, reduzem os gastos com a sobrevivência, justificando a preferência das mulheres por esta forma de ocupação, opção relativizadora da desvalorização.

Telles (1992) afirma que a desvalorização e discriminação a que estão sujeitas estas formas de inserção ocupacional só podem ser compreendidas a partir dos aspectos

materiais e simbólicos e das condições de reprodução da classe trabalhadora em geral. Assim, esta condição se apresenta como algo constante às trajetórias ocupacionais da classe trabalhadora, especialmente das mulheres, mas que nada têm a ver com as condições objetivas dessa força de trabalho. Ao contrário, são justificadas por representações, tradições e práticas elaboradas acerca dos papéis familiares e do lugar da mulher na sociedade. A autora, no contexto do trabalho de campo, identifica que o trabalho feminino é encarado como algo transitório, circunstancial e secundário à reprodução da família, porque cabe à mulher a execução das tarefas domésticas, enquanto ao homem o papel de chefe da família, estando, portanto, a sua identidade e dignidade moral associadas à capacidade de reproduzir a condição de provedor das necessidades básicas da família. Por fim, o trabalho doméstico é importante à funcionalidade da sociedade capitalista, assegurando a reprodução física e social⁶⁸ da força de trabalho, liberando-a diretamente para o capital.

A migração de membros mais velhos possibilitou uma inserção ocupacional diferente daquelas possíveis nos locais de origem, principalmente entre as famílias de agricultores. As ocupações de açougueiros e marceneiros se constituíram em patrimônio cultural dos membros masculinos da segunda geração de duas famílias dos entrevistados. Os conhecimentos e saberes ocupacionais foram adquiridos posteriormente à migração do campo para cidade. No caso de uma das famílias, a aquisição dos conhecimentos da ocupação de marceneiro foi possível por relações de afinidade entre o pai da entrevistada e um amigo de infância no local de origem deles, que também foi o mediador do processo de migração da região de Cambuci para São Gonçalo. Contudo, a possibilidade de inserção ocupacional como marceneiro em fábrica de móveis na cidade de destino foi mediada por relações sociais com o patrão da fazenda onde trabalhava antes do deslocamento.

No caso da família em que os homens se tornaram açougueiros, não foi possível compreender as relações que possibilitaram a nova inserção ocupacional, apenas que ela foi percebida pelos membros familiares como melhoria nas condições de vida, compreendida principalmente pelo acesso aos bens de consumo vistos como meio de conferir prestígio, mas em detrimento das condições de garantia da reprodução física e social dos familiares. A idealização do projeto de mobilidade através do investimento

68 Um dos professores entrevistados leciona geografia para o ensino fundamental e sociologia para o ensino médio.

no aumento da escolarização não se constituiu enquanto uma alternativa para esses membros.

Por fim, vale ressaltar que o processo de migração é comumente percebido pelos entrevistados como uma chance de melhoria das condições de vida e de se livrar das privações materiais a que estavam sujeitos na vida no campo. Mas nem sempre esse projeto vinculado à condição de trabalhador é encarado como parte e resultado de um processo que garanta a melhoria das condições de vida. Em um dos casos analisados, os sucessivos deslocamentos do avô materno como trabalhador rural são associados à condição de trabalho escravo. Não é, portanto, vista como parte de um projeto de melhoria das condições de vida, mas como a única possibilidade de sobrevivência para a família.

O ato de migrar não esteve apenas relacionado à condição de trabalhador, ou seja, à possibilidade de inserção ocupacional diferente, que possibilitasse uma condição de vida melhor, mas também vinculada a certos imponderáveis da vida como, por exemplo, o falecimento do provedor da família de grupos extensos, ou o envelhecimento associado ao isolamento frente aos demais familiares que migraram. Nesses casos, a migração foi concretizada diante da necessidade de se inserir nas redes e laços de solidariedade e troca de favores dos familiares e parentes.

Nestes casos, os atos de migrar e a mediação das formas de inserção ocupacional se inserem nas redes de troca e de solidariedade de familiares e parentesco. Como afirma Guedes (1998), nestas redes circulam não só bens e prestações de serviços, mas também formas diferentes de empréstimos, de doação ou de ajuda que envolvem vários tipos de bens materiais (como roupas, eletrodomésticos, móveis, alimentos). No caso destas trocas mencionadas pelos entrevistados, identifica-se a transferência de habilidades, saberes e conhecimentos entre os seus componentes, estando em muitos casos associados às identidades ocupacionais e às possibilidades objetivas de inserção ao mundo do trabalho. Estas formas de intercâmbio são respostas por eles encontradas para lidar com a precariedade das condições de existência, mas, ao mesmo tempo, estão sustentadas por princípios morais de reciprocidade, que estabelecem a obrigação da ajuda mútua entre os familiares integrantes de uma mesma rede social.

Os casos de consolidação e desfecho de arranjos familiares e conjugais também se apresentam como motivação para o deslocamento de familiares dos entrevistados. Os tios maternos de um dos entrevistados deixaram o local de origem, na área rural de Itaboraí, depois do casamento; já a mãe dele migrou para a área urbana do município

depois da separação e partilha do único bem da família, um sítio. Aos poucos os familiares foram migrando para a cidade e os avôs maternos na velhice também se deslocaram para ficarem mais próximos dos familiares e parentes. Um dos entrevistados migrou do município de Maricá para São Fidelis, após casamento e nascimento da sua primeira filha, enquanto o pai de outra entrevistada migrou do Rio de Janeiro para Santa Catarina e, posteriormente, para Minas Gerais, em detrimento de sucessivos arranjos afetivos e maritais. Nestes estágios dos ciclos de vida, as pessoas mobilizam mais as trocas e os serviços das redes de solidariedade entre os familiares e amigos, sendo a proximidade física algo determinante para esta circulação estes *dons* e contra *dons*.

As situações de conflitos familiares também são apontadas como aspectos importantes para o deslocamento. Em outro caso, a saída da cidade do Rio de Janeiro para Vassouras ocorreu em detrimento da situação de violência doméstica sofrida pela mãe, quando ainda era jovem. O controle das gerações mais velhas sobre o comportamento das mais novas explica os motivos de migração de outros dois casos. A mãe de uma entrevistada migrou da cidade de Belém para o Rio de Janeiro com o seu futuro cônjuge, em detrimento da condenação moral da família, descontente com este arranjo marital. O pai de outra entrevistada migrou de Maricá para Niterói, porque os pais condenavam o seu comportamento, orientado pelo uso excessivo de bebida e “*noitadas*”.

Em um dos casos, correspondente aos entrevistados mais velhos, entre a faixa etária dos 51 e 69 anos, o ato de migrar entre os membros principalmente da terceira geração fora motivado por situação de crise depois de um período de guerra, ou morte do cônjuge e da ausência de familiares no local de origem. Nesse caso, os deslocamentos são realizados por europeus, entre eles portugueses, espanhóis e italianos, que se fixaram no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1950. Um dos entrevistados destaca que o seu pai migrou para o Brasil em detrimento das privações e dificuldades depois da guerra. Contudo, a narrativa procurou reforçar a condição de aventureiro, reforçando o imaginário que se procurou construir do imigrante europeu. No caso do processo de deslocamento do avô para a América Latina (Argentina), ele é associado à aquisição de poupança, que permitiu a compra de uma pequena propriedade rural para família. A família da mãe dele saiu de uma área rural da Itália, após 2ª guerra mundial, para o Rio de Janeiro, com seus membros tornando-se operários em montadora de veículos. No outro caso, a migração da avó materna de Portugal para o Brasil ocorreu

após a morte do seu cônjuge e das dificuldades de garantir o sustento aos filhos, enquanto o pai da entrevistada saiu de uma região rural, vindo para o Brasil em busca de melhores condições de vida.

Em dois casos, o pai de uma entrevistada e o avô de outra, a decisão de migrar esteve relacionada à possibilidade de investir no projeto de aumento da escolarização, através do deslocamento de áreas rurais, local de origem das famílias para os grandes centros. A vinculação religiosa e a inserção no seminário foram encaradas como “passaporte” para a mudança da condição de filhos de pequenos proprietários de terras e das limitações da vida no campo:

pesquisador) A sua mãe se formou em que?

professora) Em contabilidade. O meu avô materno era contador também. A minha mãe conseguiu se formar mesmo com toda essa dificuldade, trabalhou na Antártica a vida toda. Depois de aposentada continua trabalhando até hoje com contabilidade. O meu pai é da Bahia, setor baiana, Barra do Choça, distrito de Vitória da Conquista, na época e depois se emancipou, também deve dificuldade para conseguir estudar porque não tinha escola em Barra do Choça. E ele teve que se mudar para a casa de não sei quem para poder continuar a estudar para terminar lá o ensino médio. Veio para o Rio de Janeiro para estudar teologia, porque ele era ateu. Veio estudar e não aguentou ficar lá, porque só tinha homem. Ai fez o vestibular para direito e passou. Passou o maior perrengue aqui, porque não tinha trabalho. Ai conseguiu trabalho na Antártica, se formou e conheceu a minha mãe lá. (Renata, solteira, 37 anos, professora de sociologia, leciona em duas escolas diferentes, uma em Realengo e outra em Campo Grande.)

Meus pais não tiveram acesso ao ensino regular. Meu pai foi seminarista. Então as primeiras letras que ele teve acesso foram no seminário no interior da Paraíba. O meu pai é paraibano e a única forma, sabemos disso, de uma pessoa no interior de ter algum tipo de instrução, embora não tendo vocação, a única forma era entrar para o seminário, mas ele saiu sem se formar. Ele estudou praticamente ao que seria hoje o Fundamental I, e enfim, depois ele entrou na Marinha, entrou como soldado e, foi fazendo provas e quando já estava na Marinha como Fuzileiro é que ele foi concluir os estudos, já casado (...). Ele entrou para o seminário novo com uns 11 anos, por aí. Ele entrou porque queria estudar e essa era a única forma que ele tinha de estudar. Ele falou com minha avó que queria ser Padre, mas na verdade ele não queria. Essa era a única forma dele sair dali do interior e ir estudar. Eu não sei onde era o seminário, se era na Paraíba mesmo, mas ele sai com 11 anos de casa. Nessa idade, ele não trabalhava, só ajudava a minha avó. O meu avô paterno ele morreu com câncer aos 40 anos e minha avó criou 11 filhos, então tinha tipo um rancho, muito comum lá no interior, criava umas cabras, uns porcos, umas coisinhas assim, mas era tudo muito sacrifício. A minha avó era muito “carola”, então ela recebia ajuda de leite, essas coisas das paróquias. Meu pai fala que tinha momentos que eles dividiam, em dia de festa uma lata de goiabada (rs) era um pedaço para 11 pessoas dividido assim, bem assim, era bem comum e uma coisa bem precária, muito pobre. Quando tinha alguma produção, quando sobrava o excedente minha avó vendia. Ela vivia basicamente de donativos das igrejas, enfim. Acho que meu pai foi o primeiro a sair, o primeiro a sair de lá. (Isadora, Solteira, 42 anos, professora de português em uma escola localizada no bairro de Copacabana).

Na família de Isadora, a limitação ao acesso à escola e a possibilidade de inserção no seminário se apresentavam mais como uma tentativa de se livrar das privações colocadas pela condição de pauperização por eles vivenciada, e menos como um projeto

de investimento familiar no aumento da escolarização. Na família de Renata, o projeto de escolarização se apresentou como parte de uma estratégia de investimento familiar, que contou com apoio da família e de parentes. O impedimento deste investimento se refere à impossibilidade de acesso à instituição escolar em regiões do interior, entre as décadas de 1920 e 1930.

Conforme observa Barbosa⁶⁹ (2000), os fatores estruturais sozinhos ou isolados não explicam o processo de migração. A concentração de terras e dos recursos econômicos, a ausência de emprego fixo e permanente associado à utilização da mão de obra sazonal no setor agrícola, a falta de políticas públicas no setor social e de combate à seca são alguns dos fatores estruturais que impulsionam a imigração, mas que não são eles suficientes para explicar os fluxos de deslocamentos, uma vez que outras circunstâncias são também decisivas. Dentre elas, o autor cita, por exemplo: as expectativas de melhores condições de vida e a rede de apoio e de incentivo da família, amigos e conterrâneos na decisão de migrar, na garantia de uma inserção ocupacional para os recém-chegados, na adaptação ao novo espaço social e, por último, na cessão, mesmo que temporária, de um lugar de moradia. Por isso, ele afirma que a condição de inserção ocupacional e a garantia da condição de trabalhador são fatores preexistentes à perspectiva de migrar.

Nos casos analisados, os fatores apontados por Barbosa (2000), estiveram presentes influenciando na decisão de migrar, principalmente em relação a articulação entre migração e inserção ocupacional e migração-proximidade e inserção em rede de trocas e solidariedade entre familiares e parentes.

5.4 - Mobilidade ocupacional

Analisarei a seguir os itinerários ocupacionais dos pais e dos próprios entrevistados e seus irmãos, com objetivo de entender deslocamentos ascendentes entre os familiares, ou seja, aqueles que apresentam uma mudança para outra ocupação reconhecida socialmente como mais prestigiosa. Diante desse objetivo, as questões a seguir nortearam esta análise: Os deslocamentos estão relacionados às possibilidades de gestão da inserção ocupacional das novas gerações pelos familiares? Elas são

⁶⁹ Essas reflexões presentes no texto estão ancoradas no estudo de Barbosa (2000) sobre as formas de inserção profissional de imigrantes nordestinos no Rio de Janeiro.

decorrentes de um patrimônio individual ou familiar de relações e de saberes, transmitido entre as gerações? Quais os limites que se colocam para alcançar certas posições e se estão relacionadas à *situação ou posição de classe* dos grupos familiares? Quais foram os processos responsáveis pela ruptura de identidades e condições ocupacionais dos seus iguais? Os deslocamentos estão relacionados ao investimento no aumento da escolarização?

Esses itinerários são compreendidos como a sucessão de vínculos ou de inserções em atividades produtivas e laborativas apresentadas pelos entrevistados, a partir da reconstituição de história de vida deles e de seus familiares. Os elementos constitutivos dessa memória individual e coletiva nem sempre se apresentaram de forma linear e detalhada, podendo estar relacionados ao fato de sua transmissão ser seletiva, destacando apenas os fatos, os acontecimentos e as situações mais valorizadas pela família e o entrevistado. Não se entende aqui por deslocamento ocupacional a mobilidade de classe, mas como a mudança que ocorre em relação à qualificação do tipo de atividade laborativa, isto é, em detrimento da natureza do trabalho e das características das atividades realizadas.

Os critérios oficiais e governamentais utilizados para orientar as políticas públicas de geração de empregos⁷⁰, formação e outras podem ser úteis para refletir sobre os critérios de diferenciação entre as ocupações, conferidores de prestígios diferentes, que não estão dissociados das lutas e enfrentamentos pelas formas de classificação e reconhecimento social. Neste tipo de classificação social, destacam-se os elementos utilizados para operar a diferenciação entre as ocupações: o nível de conhecimento empregado no desenvolvimento da atividade laboral, bem como o domínio e a autonomia sobre o seu processo, sendo que o último pressupõe as condições de realização do trabalho. As definições acima são quase uma taxonomia que parte da caracterização das ocupações, separando-as e hierarquizando-as, a partir dos tipos de conhecimentos utilizados e do seu grau de complexidade. Assim, esta divisão é vista como técnica ou natural. Entretanto, as dicotomias entre trabalho manual e intelectual, assim como entre trabalho qualificado e desqualificado marcam estas distinções. As ocupações não podem ser tomadas como sinônimo de classe social, mas podem ser entendidas como condicionadas pela estrutura de classe.

⁷⁰ Os critérios utilizados para essa forma de classificação sobre o mundo do trabalho pelos órgãos oficiais do governo federais podem ser observados no anexo 1 desta tese.

Neste estudo, procuro distinguir os deslocamentos dos indivíduos e grupos entre os domínios da prática e dos universos sociais aos quais estão inseridos e os deslocamentos que implicam mudanças significativas quanto à posição deles na estrutura de classe. Assim, relaciono a mobilidade social à estrutura de classe social, a partir das relações sociais existentes entre elas e o lugar que ocupam na sociedade capitalista. Mas ao mesmo tempo, considerando as ocupações e os níveis de escolaridade e renda como elementos importantes, porque eles podem expressar as diferenças internas às classes e, portanto, de uma estrutura de classes, mas eles não se confundem com os critérios que as definem.

Como a unidade de análise da estratificação será o indivíduo e o grupo familiar, a proposição de Bertaux (1979) de pensar a mobilidade social, a partir da distribuição antropológica, permitirá entender o lugar atribuído à família na reprodução dos lugares e das posições dos seres humanos na estrutura de classe e, como esta condição influencia as trajetórias destes grupos de trabalhadores assalariados. O autor entende por produção antropológica, a produção cotidiana de energia humana, que ultrapassa a produção da força de trabalho e a reprodução material dos seres humanos. Ela compreende a reprodução cultural, garantindo aos homens a aquisição de habilidades e disposições para se fazer este ou aquele trabalho. Mas, ao mesmo tempo, forma uma estrutura de personalidade, isto é, o seu fazer-se enquanto ser social, que ocorre através da inculcação das regras e dos valores sociais. Ela é também um ato de produção do ser social, tendo a família⁷¹ um papel importante nesta reprodução. Assim, as trajetórias ocupacionais dos entrevistados e dos familiares e parentes serão analisadas considerando a distribuição dos indivíduos em posições e lugares na estrutura de classe.

⁷¹ Bertaux (1979) faz uma crítica à concepção de Althusser, muito difundida, da escola como o principal aparelho de reprodução das relações de produção. Para ele, a escola tem um papel secundário nessa reprodução, ocupando a instituição da herança um papel decisivo na reprodução da relação de produção e da relação capital e trabalho. O autor cita a constatação de Bourdieu e de alguns funcionalistas sobre a posição social e de o quanto ela depende da família. Nesse sentido, entende-se que a posição depende da profissão que se tem; essa depende do nível de diploma, que por ora depende do sucesso escolar e, que, por sua vez, depende da origem familiar, já que é ela que distribui desigualmente o nível de capital (o meio social da criança). O autor salienta que não se trata de uma relação apenas entre família, escola e mercado, tal como a perspectiva weberiana costuma tratar, mas sim de vários mercados, ou melhor, de processos importantes, mas secundários, com a exceção de um deles que exerce um papel essencial, o de se passar o poder entre gerações diferentes de uma mesma classe, ou seja, com base nas relações familiares. A teoria sobre as instituições de orientação é limitada, porque se esquece da importância do papel do capital da herança. Bertaux menciona que o erro está em pensar a questão da distribuição das pessoas sem relacionar com o mundo do trabalho e do capital, portanto da economia política. A questão da distribuição de pessoas deve ser situada dentro do campo da economia política, da produção capitalista, das relações de classe que governam o conjunto da sociedade.

Neste esforço analítico, não é mais importante a inserção no trabalho, o cotidiano ou a mudança de ocupação dos indivíduos, mas as condições de fixação deles no trabalho, ou melhor, os lugares sociais das camadas sociais, que devem ser observados nos estudos sobre mobilidade. Ele ressalta que, ao se fazer essa escolha metodológica, observa-se o lugar da burguesia, da pequena burguesia, do pequeno comerciante, do trabalhador operário, do trabalhador executivo, portanto, o processo de formação dessa estrutura antroponômica (cf. Bertaux 1979).

Através deste conceito, ressaltam-se os estudos de trajetória dos indivíduos e seus familiares na compreensão da mobilidade social. O uso da noção de trajetória social neste tipo de estudo não é uma novidade para o interacionismo simbólico⁷², que vem com certa propriedade e competência considerando o deslocamento dentro e entre os universos sociais. No entanto, nele não se abordam os fluxos coletivos e as posições sociais ocupadas por indivíduos ou grupos sociais em relação à estrutura social, nem as disputas pelas possibilidades de percursos sociais e de mudanças de posições, desconsiderando as estruturas de poder e de prestígio, que não estão dissociadas de condições e posições de classe.

Os estudos realizados por Bertaux (1979) demonstram como os deslocamentos de posições de classe têm mais a ver com fluxos estruturais relacionados ao desenvolvimento do capitalismo, como, por exemplo, aqueles relacionados à *operarização* ou *proletarização*. Nesse sentido, a tendência é à reprodução de uma posição de classe numa dada estrutura social, ancora-se no papel central da família, sendo excepcional a mobilidade que implica em mudança na condição de classe.

No entanto, o entendimento sobre as formas de reprodução das famílias em detrimento da sua condição de classe pode enriquecer as análises sobre as classes trabalhadoras, problematizando certos determinismos teóricos que, apesar de permitirem uma visão mais global, acabam negligenciando as singularidades e especificidades.

Em consequência, a análise sobre as diferenças ocupacionais e a mobilidade ocupacional levará em conta as divisões de classes e as diferenciações internas às classes, mas não a tomará como estrutura de classe. Apenas considerará que, embora

72 Ver para essa discussão as considerações feitas em *Perspectivas Sociológicas - Uma Visão Humanística* de Peter Berger (1986).

haja certa concentração e monopólio sobre algumas posições sociais, seja no mundo do trabalho, seja no universo político, pelas classes exploradoras e dominantes, por conta do acesso aos diferentes tipos de capitais, como indica Bourdieu (2011), importa valorizar às diferenças de classes e suas frações expressas na estrutura ocupacional e na divisão do trabalho nas esferas da produção, distribuição e comercialização capitalistas, assim como na estrutura burocrática do Estado.

Para a realização do objetivo pretendido, irei apresentar o conceito de classe social que subsidia esta análise e permite compreendê-la em sua complexidade, considerando para isto o debate em torno dele, retomado por mim como referencial em redefinição. Neste sentido, ainda que o conceito de classe em Marx⁷³ seja uma referência obrigatória, ele apresenta certos limites por seu viés economicista e mecanicista. Assim, a redefinição do conceito de classe considerará as formulações elaboradas por Bourdieu, Thompson, Gurvitch e Ferreira, capazes de ultrapassar os limites nas obras de Marx e dos marxistas em geral, rompendo com a lógica do determinismo econômico nele presente.

⁷³ Marx não formulou de maneira sistemática o conceito de classe, mas apesar disto ele influenciou a sua obra como um todo, as teorias dos marxistas e as dos seus críticos, tornando-se uma referência obrigatória nas ciências sociais. No Manifesto do Partido Comunista, Marx apresentou a estrutura de classes, a partir de um modelo simplista e dual, a fim de demonstrar a tendência à proletarianização das classes médias e a polarização entre elas. Enquanto 18 Brumário de Napoleão Bonaparte, ele realiza uma análise histórica das classes da França do século XIX, em contexto de mudança política, apresentando uma estrutura multiclassista, considerando outras classes sociais, e não apenas a burguesia e o proletariado, demonstrando a complexidade deste conceito. (cf. Chilcote 1995). Assim, Marx define, no livro III do Capital, as três principais classes da sociedade moderna e do regime capitalista de produção - a dos proprietários da força de trabalho, a do capital e a dos proprietários da terra -, sendo respectivamente a fonte de receita de cada um deles o salário, o lucro e a renda da terra. O próprio Marx menciona as dificuldades de definição de uma linha divisória entre as classes e das camadas intermediárias, mas afirma que algo não pode ser refutado - a tendência existente no desenvolvimento do regime de produção capitalista de separar de forma drástica os meios de produção do trabalho, de modo que eles se concentrem cada vez mais nas mãos de poucos e se converta em capital. Assim sendo, existem duas tendências. Primeiro, o trabalho se transformará em trabalho assalariado. Segunda, a separação da propriedade territorial ou do solo em outra potência ao lado do capital e do trabalho. Mas, indagado sobre o que defini uma classe social, Marx responde que um dos elementos se refere à identidade de suas rendas e fontes de renda, portanto do salário através da exploração da sua força de trabalho, do lucro por meio da exploração de seu capital, e da renda do solo em função da propriedade territorial. Nesse sentido, as diferenças entre classes sociais não derivam do tipo de trabalho por elas desenvolvidos, mas fundamentalmente de onde e como advém a fonte de renda, essencialmente do trabalho produtivo. O trabalho produtivo é por ele definido como aquele que é capaz de produzir diretamente o fim último do regime de produção capitalista - a mais valia - e que se realiza em um produto (mercadoria) em posse do proprietário dos meios de produção. O trabalho assalariado é aquele que vive da venda da sua força de trabalho. Ainda sobre essa diferenciação, Marx afirma que “todo trabalho produtivo é trabalho assalariado, mas nem todo trabalho assalariado é produtivo (Do Capital – Capítulo Inédito - página 95)”. Desse tipo de distinção, podem-se pensar as formas de diferenciação interna às classes, e não a distinção entre as classes e, mais que o sistema aparentemente dual de classe é mais complexo, diferente do que sugerem algumas formulações de Marx, se tomadas isoladamente.

Para isto, devem-se considerar as classes sociais em três aspectos, enunciados a seguir: 1) como decorrente do crescente processo de estruturação dos indivíduos/grupos sociais, portanto da consciência de classe, em um tipo de grupamento social específico, como resposta à estrutura global; 2) derivadas do processo histórico de luta de classes; 3) a partir das relações econômicas e simbólicas.

Quanto ao primeiro aspecto, irei recorrer à definição da classe social em Gurvitch (1974) como um grupamento social, com características específicas, que lhe difere dos demais. Neste sentido, elas são grupamento de fato, à distância e de contato superficial, suprafuncional, com resistência à penetração na sociedade global e de estruturação intensa, que derivam de uma clivagem global e são incompatíveis entre si. Quando alijadas do poder, elas são refratárias à interação a sociedade, lutando para a desestruturação da sociedade.

Quanto a isto, as considerações de Ferreira (2013, 2014) contribuem para elucidar o que engrada esta clivagem global da qual derivam as classes sociais. O autor ressalta a intensificação de dois processos: a exploração e a marginalização da classe trabalhadora, através da terceirização, precarização e flexibilização, bem como dos tipos de discriminação (nacional, ético-racial, de gênero), e a eliminação gradual de direitos com o modelo de Estado neoliberal. Estes configuram os elementos de transformação da classe no capitalismo atual – ultramonopolista. Assim, observa-se o crescimento de uma fração do proletariado marginal, que ocupa uma posição subalterna nas relações de produção e, de “*invisibilizados*” e “*inclassificáveis*” no sistema jurídico.

Ferreira (2013, 2014) ressalta que dois elementos centrais devem ser considerados para pensar as classes como grupamentos e a dinâmica assumida pela luta de classe. Primeiro, a existência de dominadores e dominados e de exploradores e explorados, capazes de organizar a estrutura da sociedade global. As divisões, estrutura e luta de classes condicionam as relações sociais em suas dimensões política, econômica e cultural, não estando dissociadas das relações de dominação e poder, como também dos processos de libertação e de emancipação, em termos globais. Segundo, as classes sociais tendem a rivalizar com a estrutura da sociedade global na qual estão inseridas (Estado-Nação, “Estados Tradicionais” e outros), entrecruzando e englobando outras formas de agrupamentos particulares (agrupamentos de parentesco, profissionais,

geracionais, territoriais e etc.). Portanto, não podem ser exclusivamente econômicas ou políticas, englobando uma série de ações em múltiplos domínios.

Desta maneira, as classes sociais só adquirem significado histórico enquanto estrutura de classes quando inseridas em relações de tensão, conflito e contradição, em escala global (cf. Ferreira 2013, 2014). Elas se formam como resposta a este cenário e independentemente dos seus membros, constituindo-se em possíveis unidades coletivas, mas que dependem do desenvolvimento de uma consciência de classe (cf. Gurvitch 1974). Quanto maior o antagonismo entre as classes e o desenvolvimento desta consciência menor as diferenças internas.

Como considerou Thompson (2004), o desenvolvimento da consciência de classe não está dissociado de sua vivência, do seu *fazer-se* histórico, segundo aspecto enunciado por mim que deve ser considerado sobre as classes sociais. Assim, as classes sociais são fenômenos da ordem da consciência e da experiência. Elas não são apenas uma categoria analítica e muito menos uma estrutura, mas algo que depende das experiências comuns, herdadas e compartilhadas entre os homens. Em especial, daquelas que são derivadas das relações de produção, em que estão inseridos ou nasceram, que os fazem sentir e articular uma identidade comum e contrapor os seus interesses aos de outros homens. Apesar de fluida, como qualquer relação, a classe está nas pessoas e nos contextos reais, trazendo em si uma noção tempo histórico.

A consciência de classe é a forma como as experiências são encarnadas em tradições, valores, ideias e formas institucionais. Ainda que ela seja determinada, não se pode prever como e quando surgirá, podendo ser em lugares e épocas diferentes, ainda que identifique uma lógica na reação dos grupos de trabalhadores em situações semelhantes. A questão da existência das classes sociais se resolve quando ela é considerada enquanto relação histórica, existente a partir de um determinado momento de mudanças sociais e históricas. A classe social deve ser entendida então como processo de formação social e cultural, operados durante um considerável período histórico (Cf. Thompson, 2004).

Ainda que as classes sociais tenham uma tendência à estruturação crescente como grupamento social, a partir da consciência de classes os processos de diferenciação interna operam como formas de desagregação, dificultando a coesão e integração, terceiro aspecto que deve ser considerado para redefinição deste conceito.

Neste sentido, são válidas as considerações de Bourdieu sobre a relação entre diferenças econômicas e distinções simbólicas. As propriedades das classes sociais não são apenas estabelecidas em função das posições ocupadas nas relações de produção (*posição de classe*), mas também pelas relações simbólicas objetivamente deliberadas ou construídas pelos seus sujeitos (a *situação de classe*). Os conceitos de *situação* e de *posição de classe* não podem ser dissociados, apenas como exercício intelectual e heurístico, utilizados tão somente como categorias analíticas. Ao determinar as condições e as posições sociais dos sujeitos sociais, as estruturas das relações econômicas podem determinar as estruturas das relações simbólicas que se organizam segundo uma lógica irredutível às relações econômicas (cf. Bourdieu, 2009).

Para cada *posição de classe* há condutas simbólicas de estilos equivalentes, e não somente nos atos que buscam intencionalmente expressar a posição social, mas principalmente naqueles em que, sem querer ou saber, traduzem-na em uma forma de distinção. Todas as ações, mesmo aquelas mais diretamente orientadas para fins econômicos, não são desprovidas de função simbólica. As diferenças econômicas entre as classes são dimensionadas através das distinções simbólicas existentes na maneira de usufruir os bens através do consumo. Assim, aquilo que é simbólico é transformado em diferença de fato, ou de bens, portanto, em distinções significativas (cf. Bourdieu, 2009).

As relações sociais entre as classes não estão apenas inseridas em mecanismos de poder e de dominação econômica, mas também em lutas pela produção e imposição de um arbitrário cultural, gênese das condutas e práticas sociais. Neste sentido, Ferreira (2014), afirma que existem duas tendências contraditórias: a polarização de classe e a diferenciação social entre as classes. As formas de **diferenciação** internas à classe podem se apresentar como diferenças ocupacionais, geracionais, sexuais, étnico-raciais, regionais e nacionais, portanto como princípios de distinção social constituídas politicamente como forma de dominação e de poder. Elas não anulam as diferenças e contradições de classe, mas ao contrário aprofundam-nas, principalmente diante do processo de marginalização da classe trabalhadora, e do seu papel estratégico para a reprodução do capital. As formas de discriminação são identificadas pelo autor como importantes para a realização da super-exploração, instituída através da intensificação das longas jornadas de trabalho, dos baixos salários e das ausências de direitos e

garantias, na medida em que justificam certas posições econômicas desiguais, entre jovens, negros, mulheres, indígenas e outros.

Assim sendo, Gurvitch (1974) e Thompson (2004), de maneiras diferenciadas, apresentam um dos aspectos centrais à configuração das classes sociais: a questão da consciência de classe. Os autores⁷⁴ apresentados rompem com uma concepção de cultura e do simbólico como epifenômeno do econômico, comum à concepção mais ortodoxa do marxismo. Mas não dizem muito sobre as condições materiais que definem a posição e a estrutura de classe. Nesse sentido, eles reforçam os critérios de diferenciação do Marx, em que a propriedade é uma categoria determinante da condição de classe.

O problema não está em conceber a classe como derivada da experiência histórica e social e da consciência coletiva e individual, mas em não enfrentar discussões sobre as condições econômicas, que permitem aos sujeitos se identificarem em situações similares, passíveis de serem acionadas como elementos constitutivos da ação social-política e de uma identidade de classe. Essa lacuna se faz ainda mais necessária em um contexto de complexificação das relações sociais de produção nas sociedades capitalistas. Assim, não se pode desconsiderar que as classes são também formulações abstratas e conceituais que permitem o entendimento das relações entre indivíduos e grupos de indivíduos, a partir das posições por eles ocupadas nas relações sociais de produção, distribuição e comercialização de mercadorias.

Nesse sentido, certas situações e posições diante das relações sociais de produção, distribuição e comercialização de mercadorias são mais prováveis de serem acionadas pelos indivíduos como elementos constitutivos desta identidade de classe. Ainda que se defenda como critério a condição de exploração e de dominação a que estão sujeitos os indivíduos, podem-se considerar as condições objetivas para a diferenciação entre as classes:

⁷⁴ Nesse sentido, os trabalhos procuram romper com uma conceituação de classe, vista apenas como epifenômeno de uma situação de classe, mas como resultado de múltiplos domínios. A diferença entre Ferreira e os demais autores talvez esteja na relação definida entre econômico e político. O primeiro defende uma concepção dialética nesta relação entre política e economia. De certa forma, os demais atribuem um condicionante determinante e hierárquico ao aspecto econômico.

1) Propriedade ou não dos meios necessários à produção, distribuição e comercialização de mercadorias. O volume desse capital pode ser considerado como elemento de distinção, assim como as formas de acumulação e apropriação dele existentes entre dominadores e dominados e exploradores e explorados. Ainda que o capital econômico seja central, devem-se considerar as outras formas de capitais - social, cultural, escolar, político -, tal como apontadas por Bourdieu (1989,1998, 2009, 2011);

2) Condição ou não de assalariamento. Possibilidade de vender ou não a sua força de trabalho para outrem em troca de um salário. O assalariamento ou não enquanto único meio de sobrevivência para o indivíduo. Deve-se considerar aqueles que estão disponíveis para alcançar a posição de assalariados no mercado, mas que estão excluídos dele, contribuindo para a regulação do preço do salário ou reprodução da *força de trabalho*, como, por exemplo, os trabalhadores informais, as trabalhadoras do lar, como pertencentes à classe trabalhadora, desde que estejam nessas condições;

3) Acumulação de capitais: quando se constitui em um meio importante e ativo que contribui para obtenção de mais capital, seja através da mais valia, seja através do lucro daqueles que possuem os meios de produção, distribuição e comercialização, portanto vivendo da exploração de outrem.

O controle sobre a propriedade privada dos meios de produção, o assalariamento e a produção de mais valia como critérios de diferenciação entre classes excluem da denominação de classe trabalhadora um universo cada vez mais crescente de sujeitos em situação de super-exploração econômica, mesmo que eles estejam em uma posição importante para reprodução do capital.

Diante do exposto, irei, para efeitos das análises aqui desenvolvidas, adotar um esquema de classes sociais, cujo aspecto central de diferenciação é a divisão entre explorados e exploradores, dominadores e dominados, como apontou Ferreira (2013, 2014). Além disso, considerarei a tendência contraditória à polarização entre as classes e à diferenciação interna a cada uma dela, sendo que ela não pode ser considerada como decorrente do processo de dominação política e simbólica, sem uma relação com as condições objetivas ou materiais de existência.

Nesse sentido, a classe dos exploradores e dominadores é composta pela burguesia e as suas diferentes frações ou camadas (burguesia financeira, industrial,

pequena burguesia, e outras) e pelos altos dirigentes da estrutura burocrática do Estado. Enquanto a classe dos dominados e explorados é constituída pela classe trabalhadora e as suas frações ou camadas (classe operária, aristocracia operária e outros), bem como os marginalizados e excluídos da economia capitalista.

Por fim, vários estudos sobre mobilidade social se utilizam do deslocamento geográfico entre campo-cidade e das trajetórias ou itinerários ocupacionais como critérios de definição das posições sociais estruturais, negligenciando questões relativas tanto à propriedade ou aquisição de capital⁷⁵, quanto ao volume de capital, e mais, das formas de exploração econômica e de discriminação. Em geral, valoriza-se a estratificação a partir da renda, escolaridade e ocupação, que não dizem muito sobre a posição dos indivíduos nas relações sociais de produção, ou da estrutura de classe.

Nesse sentido, as reflexões de Bourdieu (2011), sobre a relação entre volume e estrutura de capital econômico, social ou cultural com a estrutura de classes e a sua forma de diferenciação interna, reproduzidas abaixo, são importantes para pensar o lugar das ocupações na estrutura social:

“...As diferenças primárias – aquelas que estabelecem a distinção entre as grandes classes de condições de existência – encontram sua origem no volume global do capital (capital econômico, capital cultural e, também, capital social) como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis: as diferentes classes (e frações de classe) distribuem-se, assim, desde as mais bem providas, a um só tempo, em capital econômico e cultural, até as mais desprovidas nestes dois aspectos. Os membros das profissões liberais que têm altas remunerações e diplomas elevados oriundos frequentemente (52,9%) das classes dominantes (profissionais liberais e quadros superiores), que recebem e consomem bens materiais e culturais, opõem-se praticamente em todos os aspectos, não só aos empregados de escritório, detentores de poucos diplomas, oriundos muitas vezes, das classes populares e médias, recebendo e gastando um número reduzido de bens, além de dedicarem uma parte importante de seu tempo à manutenção do carro e aos pequenos consertos domésticos, mas sobretudo, aos trabalhadores braçais e assalariados agrícolas, dotados das mais baixas remunerações, desprovidas de diplomas e oriundos na quase totalidade (à

⁷⁵ O conceito de capital é aqui concebido de forma mais ampla possível. Considero a definição de capital econômico no sentido marxista, mas de outras formas de capital, como, por exemplo, o capital social e cultural. Nesse sentido, o capital econômico deve ser entendido como uma relação social dada e específica a determinada configuração histórica, da sociedade capitalista, estando, portanto inserido nas relações sociais de produção capitalista. Ele não é uma coisa e sim uma relação social, mas pode ser expresso em uma coisa que adota uma configuração específica que é o controle e monopolização por parte de um setor da sociedade dos meios de produção e do resultado e produto do trabalho que se torna independente do seu produtor. Contudo, o capital é o processo de expansão do valor, podendo depender da produção de mais valia e portando de certas relações sociais de produção. O capital sofre um processo de expansão do seu valor, então de revalorização, podendo se constituir por isso em diferentes formas de capital, o capital industrial, financeiro, mercadoria e etc. Ver essa discussão em Marx, o capital, II, cap. XI. Por capital social, me baseio no conceito cunhado por Bourdieu (1998) cuja definição é a de um conjunto de recursos reais e potenciais capazes de agregar a um indivíduo ou grupo social que, em virtude do seu acesso as redes de relações pessoais institucionalizadas e não de interconhecimento e de reconhecimento mútuos, conseguem transmitir certas propriedades comuns conferidores de sua posição social privilegiada, ou com atributos necessários ao investimento em outras posições de mais status e prestígio. Contudo, a aquisição e a manutenção do capital social dependem de um trabalho de investimento no reconhecido do seu valor, possível somente através da sociabilidade. Ele não pode ser concedido como independente do capital econômico, dada às possibilidades de conversibilidade entre eles.

razão de 90,5% para os assalariados e de 84,5% para os trabalhadores braçais) das classes populares... (Bourdieu, 2011, páginas 107 e108)”

O autor atribui as diferenças primárias às distinções de classes definidas pelo volume global do capital, mas essas diferenças quase sempre são dissimuladas por diferenças secundárias que, no interior de cada classe aparecem como estruturas patrimoniais diferentes (formas de distribuição do capital global entre as espécies de capital). Bourdieu (2011) afirma que as frações de classe apresentam diferentes estruturas de distribuição dos tipos de capitais, podendo ser assimétricos ou dessimétricos entre eles. Os bens de consumo, tipo de prática profissional e o tempo livre enquanto variações em razão inversa ao capital econômico podem ser exemplos de indicadores de patrimônio. Ele afirma que a estrutura de distribuição de capital econômico é simétrica e inversa à estrutura de capital cultural, podendo ser o capital cultural objeto de disputas e de acesso ao capital econômico. Contudo, o acesso ao capital econômico conferem maior liberdade em relação aos veredictos escolares e investimentos culturais, demarcando que as frações de classe possuem condições desiguais de sua reprodução.

Como as profissões dependem tanto das possibilidades de se investir no sistema escolar, como do sucesso escolar diretamente relacionado ao *capital cultural herdado*, elas serão tão mais almejadas por aqueles que dependem dela para manter ou melhorar a sua posição social. Tomarei na análise aqui, os deslocamentos ocupacionais como resultado das condições desiguais de reprodução das posições sociais dos indivíduos e grupos e da luta por certas mudanças, estando diretamente relacionadas com a situação de classe.

As análises dos itinerários ocupacionais levaram em consideração a situação e posição de classes das famílias analisadas. A situação de classe será definida a partir das considerações já feitas sobre os aspectos materiais que configuram as condições objetivas de diferenciação, enquanto a posição de classe, àqueles relativos aos elementos políticos e simbólicos. Nesse sentido, considerará tanto as diferenças entre as classes como aquelas internas a cada uma delas.

Os itinerários dos membros da segunda geração da família de origem dos entrevistados serão apresentados, em comparação com os pais – a terceira geração. Essa escolha se deve ao fato da análise pretender não apenas analisar os deslocamentos entre as gerações, mas os percursos individuais. Os trajetos dos entrevistados serão

apresentados em comparação com as duas gerações anteriores, mas agrupamentos em tipos diferentes, a partir do grupo familiar de ocupação, a fim de permitir o entendimento sobre os processos de rupturas ou de manutenção da reprodução da condição de trabalhador, em detrimento da condição de classe (situação e posição de classe), ou seja, considerando o processo de distribuição antroponômica.

Para efeitos desta análise, as trajetórias ocupacionais dos entrevistados serão agrupadas considerando a atual posição ocupacional dos membros das famílias de origem, em especial a dos pais e destes em relação a sua família nuclear de origem, a fim de possibilitar não só análise da trajetória ocupacional individual, mas também a geracional. Essa escolha se deve ao fato de os familiares serem considerados e, em muitos casos, também assim se julgarem responsáveis pelo processo de gestão da inserção das gerações futuras no mundo do trabalho. Esse processo geralmente ocorre pela transmissão dos saberes e conhecimentos ocupacionais, pelos quais as gerações mais velhas foram socializadas e desse patrimônio se tornaram portadoras, possibilitando aos mais jovens à reprodução de certas identidades e trajetórias ocupacionais comuns, ou ainda através das redes de relações pessoais, mediadoras de novas inserções. A família não é a única instituição capaz de realizar essa gestão, também pode ser atribuída à escola essa expectativa, disso dependendo, o volume e a estrutura dos diferentes tipos de capitais (econômico, social e cultural) que, por ora, não estão absolutamente dissociados da situação e posição de classe que gozam aqueles que pretendem fazê-la através do aumento da escolarização. Como a família e a escola podem assumir condições diferenciadas nesse processo de mediação, o investimento na escolarização dos filhos assume sentidos e significados diversos em detrimento das diferenças de classes.

Nesse sentido, tomei como referência a ocupação do pai ou da mãe de cada família nuclear de origem, em detrimento do papel central que ocupam no sustento e provento da família, portanto de chefes de família. As ocupações mais comuns foram agrupadas, considerando certas características similares, quanto à qualificação e tipo de atividade laboral desenvolvida e enumeradas a seguir: 1) *Trabalhadores manuais não qualificados ou semiqualificados do espaço urbano*; 2) *Pequenos proprietários do comércio e produção*; 3) *Trabalhadores do setor público* e 4) *Trabalhadores administrativos de nível médio em empresas privadas*.

5.4.1- Mobilidade Ocupacional das Mães dos Entrevistados

Na tabela 1, apresento os dados que foram possíveis levantar sobre os itinerários ocupacionais das mães dos entrevistados:

Tabela 1: Itinerários Ocupacionais das Mães dos Entrevistados:

| Entrevistado | Acesso a aposentadoria | Data de Nascto | Situação Conjugal e Qtde. de filhos | Formação Escolar | Ocupações | | | | |
|--------------|------------------------|----------------|-------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|--|---|
| | | | | | Ocupação atual ou a última | Ocupação 1 | Ocupação 2 | Ocupação 3 | Ocupação 4 |
| 1 | não | 1945 | Casada, 4 filhos | Nunca foi a escola, mas lê e escreve | Cozinheira e diarista | Trabalhava com os pais na roça | Empregada doméstica | Operária em fábrica de sardinha (Niterói) | |
| 2 | não | 25/08/1956 | Casada, 2 filhos | Ensino Médio completo | Trabalhadora do lar | Vendedora (na feira) | Secretaria (escritório de advocacia) | | |
| 3 | não | 05/09/1955 | Separa, 1 filha | Nunca foi a escola, mas lê e escreve | Caseira e diarista | Trabalhava com os pais na roça | Empregada doméstica | Caseira | Empregada doméstica |
| 4 | sim | 1933 | Separada, 7 filhos | 1º ciclo do Ens. Fundamental completo | Servente em escola | Feirante e proprietária de um sítio em Itaboraí | Vendedora de galinhas | Servente em escola (funcionária pública) | |
| 5 | não | 1955 | Casada, 4 filhos | Ensino Médio completo | Trabalhadora do lar | Operadora de caixa | Costureira | | |
| 6 | não | 1947 | Casada, 4 filhos | Não alfabetizado | Trabalhadora do lar | | | | |
| 7 | não | 24/07/1940 | Casada, 2 filhos | Ensino Médio completo | Trabalhadora do lar | Trabalhador a do lar | | | |
| 8 | não | 1957 | Casada, 2 filhos | Ensino Médio completo | Trabalhadora do lar | Auxiliar de enfermagem | Costureira | | |
| 9 | não | 1939 | Viúva, 3 filhos | Não alfabetizado | Trabalhadora do lar | Trabalhava com os pais na roça | Empregada doméstica | Vendedora de salgados (trabalhadora informal) | Comerciante (trailer - quintal da casa) |
| 10 | sim | NS | Separada, 1 filho | Superior completo | Coordenador (a) administrativo (a) de creche | Área administrativa da Siderúrgica Nacional | Coordenadora administrativa de creche | | |
| 11 | não | 13/03/1954 | Separada, 2 filhos | Ensino Médio completo | Secretária em pequena empresa | Secretária de grande empresa (Unibanco e Nestlé) | Trabalhadora do lar | Vendedora de utensílios domésticos | Vendedora de salgados |
| 12 | sim | 17/11/1949 | Separada, 3 Filhos | Superior completo | Funcionário (a) público federal - nível superior | Técnico da Light | Trabalhadora administrativa do RH (SESC) | Trabalhadora administrativa da Caixa Econômica | Funcionário público federal do BNH |
| 13 | sim | 1947 | Casada, 3 filhos | Superior completo | Trabalhador (a) nível superior (Contadora da Antártica) | Trabalhador (a) nível superior (Contadora da Antártica) | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|-----|------------|----------------------|---|---|---|---------------------------------------|-----------|---------------------|
| 14 | não | 1941 | Casado (a), 2 filhos | 2º ciclo do Ens. Fundamental completo | Auxiliar administrativo | | | | |
| 15 | sim | 12/09/1933 | Casado, 2 filhos | 1º ciclo do Ens. Fundamental completo | Trabalhadora do lar | | | | |
| 16 | sim | 1939 | Viúva, 8 filhos | Nunca foi a escola, mas sabe ler e escrever | Trabalhadora do lar | Agricultora - trabalhava como marido na roça (meeira) | Empregada doméstica | Lavadeira | Trabalhadora do lar |
| 17 | não | 04/11/1917 | Casada, 8 filhos | 1º ciclo do Ens. Fundamental incompleto | Vendedor (a) de salgados para fora e costureira | Ajudante em sanatório | Vendida salgados para fora/costureira | | |

Obs.: apenas duas pessoas já são falecidas: as mães dos entrevistados 15 e 17.

Nos casos dos entrevistados 1, 3, 4, 9 e 16, os itinerários estão situados na *condição de trabalhadoras não qualificadas ou semiqualficadas* no espaço urbano. As mães dos entrevistados apresentam similaridades quanto ao deslocamento da ocupação de trabalhadoras rurais para a condição de empregadas domésticas, como resultado do processo de migração do campo para cidade. Os pais das mães dos entrevistados 3 e 4 eram também agricultores e, tinham uma pequena posse de terras, enquanto no caso 16, eles eram meeiros e os avôs maternos do entrevistado 1, trabalhadores rurais assalariados. Quase todos analfabetos e nunca foram à escola. Há dois casos de avôs maternas (3 e 4) que sabiam ler e escrever, mas não se sabe como aprenderam. A condição de migração e a nova inserção em atividade do emprego doméstico se deram em condições diferenciadas, conforme quadro a seguir:

| Entrevistado | Ano do deslocamento rural-urbano e inserção no emprego doméstico | Idade na época deslocamentos | Trajeto | Condições e posição social na família |
|--------------|--|------------------------------|--|---|
| 1 | 1956 | 14 anos | Maricá/RJ para Niterói/RJ | Migrou já com a condição de inserção no emprego doméstico associada à moradia no local de trabalho, através da mediação das relações entre os pais e o patrão. |
| 3 | 1962 | 8 anos | Cantagalo/RJ para Niterói/RJ | Filha mais velha da família. Migrou já com a condição de inserção no emprego doméstico associada à moradia no local de trabalho, através da mediação das relações entre os pais e o patrão. |
| 4 | 1980 | 47 anos | Área Rural de Itaboraí para área urbana do mesmo município | Migrou após separação do Marido e partilha do sítio do casal, acompanhado dos seus filhos |
| 9 | 1954 | 15 anos | Itaperuna/RJ para Niterói/RJ | Filha mais velha da família. Migrou já com a condição de inserção no emprego doméstico associada à moradia no local de trabalho, através da mediação das relações entre os pais e o patrão. |
| 16 | 1964 | 25 anos | Cambuci/RJ para São Gonçalo/RJ | Migrou para área rural acompanhada pelo Marido e os filhos pequenas, com a garantia de inserção do marido em fábrica de móveis e com local de residência garantido, mediação de amigo e do patrão |

Quanto aos três casos de mudança da condição de “trabalhadores da roça” (agricultores) para inserção no emprego doméstico, elas são relatadas enfatizando a intensa exploração que os pais estavam sujeitos na reprodução da condição de camponês⁷⁶. A motivação desta mudança esteve associada à vontade de romper com as formas possíveis de socialização que foram submetidas quando criança e, geridas pelos pais, que procuraram transferir o patrimônio de saberes e disciplinas de suas ocupações,

⁷⁶ Ver análise de Neves (1999) sobre trabalho infantil na família camponesa

visando reproduzir os seus sucessores. Entretanto, a condição de exploração e pobreza e o papel por elas desempenhado no espaço doméstico eram vista como degradante e vil.

Assim, a migração associada à inserção no emprego doméstico é amplamente valorizada pelas entrevistadas e vista como uma possibilidade de se livrar da condição de exploração, precariedade e submissão em que estão sujeitas no espaço familiar diante da condição de reprodução da força de trabalho camponesa, conforme abordado no item anterior, sobre deslocamento geográfico.

Em um dos casos, observa-se um deslocamento para a posição de operária (entrevistado 1), mas ela é transitória, retornando para o emprego doméstico e outras atividades laborais, como, por exemplo, lavadeira, diarista, cozinheira, caseira, etc. No caso da entrevistada 9, a mudança de posição para a condição de proprietária de pequeno comércio foi depois do acúmulo de certo patrimônio material pela família. Esta posição só foi possível de ser alcançada na velhice e, depois da inserção dos filhos no mundo do trabalho, momento em que a mãe da entrevistada assume apenas a posição de trabalhadora do lar, contribuindo para dispensar os filhos das obrigações e afazeres domésticos, estando eles mais disponíveis para a inserção remunerada no mercado de trabalho e, possível investimento na conquista daquele capital. Já no caso da entrevistada 3, a mãe dele alcança a posição de servidora pública do Estado, como servente, garantindo assim uma condição de vínculo formal, renda estável e acesso aos direitos e benefícios trabalhistas, como, por exemplo, aposentadoria por invalidez. A inserção no serviço público se deu através das relações pessoais, já que foi antes da constituição de 1.988, em que se institui o ingresso ao mesmo através de concurso público.

Pode-se notar que há dois casos de mudança de posição de empregadas domésticas para a de trabalhadoras do lar, após o casamento e o nascimento dos filhos. Em algumas situações empíricas, a possibilidade de se ocupar a posição de trabalhadora do lar é também atribuída ao sucesso do marido na realização do papel de provedor, mas nesses casos tal condição pode ser relativizada, porque as mulheres continuam a exercer atividades laborais remuneradas, contribuindo de forma significativa na reprodução física e moral da família, diante da condição de exploração e pobreza a que estão submetidos os seus maridos. As atividades como lavadeira e vendedora possibilitam as mulheres a administrar o papel que lhe é atribuído na organização da casa e no cuidado dos filhos, e contribuir de forma significativa para o sustento da família. Em um dos

casos (itinerário 16), os filhos mais velhos do casal e do sexo masculino começam a trabalhar na mais tenra idade.

Percebe-se um universo considerável de mulheres que não exercem atividade de trabalho remunerada, mesmo entre aquelas que alcançaram uma escolarização média. Contudo, aquelas que ocuparam ao longo da trajetória de vida apenas a posição de trabalhadoras do lar (entrevistadas 7 e 15) gozaram da possibilidade de não realizar atividade remunerativa no mercado de trabalho, porque os seus maridos desempenharam com êxito o papel de chefe de família e provedores.

No caso da primeira família (entrevistada 7), o marido entrou ainda jovem na carreira militar e a sua esposa nunca trabalhou fora de casa. O pai dela era um pequeno proprietário de armazém. No último, o marido da mãe da entrevistada 15 tem uma trajetória de vida pela ascensão social, em que saiu da posição de operário no setor de construção civil, para a posição de pequeno empreiteiro e proprietário de motel.

Nos itinerários das entrevistadas 10 e 13, as mães delas assumem posições mais prestigiosas no mercado de trabalho em detrimento da formação profissional e estão na posição de *trabalhadoras administrativas em pequenas e grandes empresas privadas*:

O diploma universitário garante certos direitos e uma correlação entre determinados cargos e o conhecimento técnico adquirido, portanto menos sujeitas às formas de exploração econômica sofridas por trabalhadores não qualificados. O trabalhador de alta qualificação consegue lutar contra a desqualificação, porque têm assegurado certos direitos relativos ao exercício profissional e uma reserva de mercado, conquistado através da regulamentação Estatal e da luta corporativa de instituições de representação coletiva. Por fim, pode-se verificar uma correspondência entre escolarização e a posição dos indivíduos no mercado de trabalho, no gráfico acima.

No caso da pesquisada 13, a mãe dela manteve um vínculo estável e duradouro em local de trabalho durante a sua vida profissional, posição conquistada assim que se formou em contabilidade. A avó da entrevistada era operária de fábrica de produtos dentários, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, enquanto o avô era contador.

No itinerário n.º 12, a mãe dela encontra-se na posição *de trabalhadora do setor público*. No início de trajetória ocupacional, a inserção dela como trabalhadora técnica da light foi alcançada em detrimento do acesso ao tipo de saber e conhecimento

institucionalizado, através da formação profissional técnica. Contudo, o investimento na carreira universitária possibilitou o deslocamento para a posição de trabalhadora administrativa em empresas públicas e privadas e, posteriormente para a de servidora pública federal. O pai dela era militar e a mãe vivia de pensão concedida pelo marido. Em relação ao itinerário nº10, a mãe da entrevistada é formada em comunicação social e, trabalhou como coordenadora administrativa de uma creche, em boa parte de sua trajetória profissional. Nesses itinerários, as trabalhadoras apresentam poucos ou, quase nenhum deslocamento de posição, com apenas uma exceção, portanto em situações mais estáveis de emprego. Além disso, trata-se de trabalhadoras assalariadas de alta qualificação e, situadas em setores estratégicos dos processos de trabalho, em grandes empresas ou na estrutura burocrática do Estado. Entre as mulheres com o acesso ao diploma universitário, todas ocupam alguma posição remunerada no mercado de trabalho, seguindo as suas carreiras, mesmo depois do casamento e do nascimento dos filhos.

5.4.2 - Mobilidade Ocupacional dos Pais dos Entrevistados

Prosseguirei com a apresentação dos itinerários ocupacionais dos pais dos entrevistados, para então analisá-los:

Tabela 2 - Itinerários Ocupacionais dos Pais

| Entrevistado | Acesso a aposentadoria | Data de Nascto | Situação Conjugal e Qtde. de filhos | Formação Escolar | Ocupações | | | |
|--------------|------------------------|----------------|-------------------------------------|-----------------------------|--|--|---|--|
| | | | | | Ocupação atual ou a última | Ocupação 2 | Ocupação 3 | Ocupação 4 |
| 1 | Sim | 1938 | Não tem contato com o pai | Superior Comp. | Subdelegado da Policial civil (funcionário público do Estado) | Subdelegado da Policial civil (funcionário público do Estado) | | |
| 2 | Não | 02/08/1956 | Casado, 2 filhos | Especialização - mestrado | Engenheiro mecânico da Cia das Docas (trabalhador administrativo nível superior) | Trabalhador administrativo de pequena empresa (trabalhou no escritório do pai) | | |
| 3 | Não | 1939 | Separado, 1 filha | Ens. Médio Comp. | Frentista de posto de gasolina | Frentista de posto de gasolina | | |
| 4 | Sim | 1953 | Casado, 7 filhos do 1º casamento | Ens. Fund. Comp. - 1º ciclo | Vendedor de plantas (pequeno comércio) | Feirante e proprietária de um sítio em Itaboraí | Vendedor de comércio de frutas, verduras (trabalhador autônomo) | Vendedor de plantas (pequeno comércio) |
| 5 | Sim | 21/04/1951 | Casado, 4 filhos | Ens. Médio Incomp. | Mestre de obras | Carteiro | Gerente de restaurante | |

| | | | | | | | | |
|----|-----|------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--|---|--|--|
| 6 | Sim | 1943 | Casado, 4 filhos | Ens. Médio Comp. | Trabalhador Administrativo - Funcionário Público do Estado, nível médio, Sec. do Meio Ambiente | | | |
| 7 | Sim | 30/12/1939 | Casado, 2 filhos | Ens. Médio Comp. | Militar (Marinha) | Trabalhador Rural - família pequeno proprietário de terra. | Seminarista | Camelô |
| 8 | Não | 1953 | Casado, 2 filhos | Ens. Médio Comp. | Militar - Agente de Comunicação da Marinha | Subalterno na Marinha | Militar - Agente de Comunicação da Marinha | |
| 9 | Não | 1937 | Casado e 3 filhos | Ens. Fund. Comp. - 1º ciclo | Feirante | Feirante | | |
| 10 | Não | NM | Separado, 1 filha do 1º casamento | Superior Comp. | Funcionário Público Federal - Nível Médio do IBGE | NS | NS | |
| 11 | Não | 29/11/1954 | Separado, 2 filhos | Ens. Médio Comp. | Despachante | Despachante | | |
| 12 | Não | 24/02/1952 | Separado, 3 Filhos | Superior Comp. | Trabalhador nível superior do RH da Capemi | NS | NS | |
| 13 | Não | 1942 | Casado, 3 filhos | Superior Comp. | Trabalhador Administrativo Nível Superior (Advogado da Antártica) | Trabalhador Administrativo Nível Superior (Advogado da Antártica) | | |
| 14 | Não | 1962 | NS | Superior Incomp. | Funcionário Público Federal - Nível Técnico | | | |
| 15 | Não | 27/09/1935 | Casado, 2 filhos | Ens. Fund. Comp. - 1º ciclo | Empresário (ramos de motéis) | Capataz de obra (diurno) e Taxista (noturno) | Pequeno empreiteiro (Construía e vendia prédios) | Empresário (ramos de motéis) |
| 16 | Sim | 1962 | Casado, 8 filhos | Não alfabetizado | Marceneiro | Agricultor - trabalhava como a mulher na roça (meeira) | Pedreiro | Marceneiro em fábrica de Móveis e depois por conta própria em oficina no quintal de casa |
| 17 | | 21/03/1895 | Casada, 8 filhos | Nunca foi a escola, mas lê e escreve | Caminhoneiro e distribuidor de alimentos (pequena empresa) | Trabalhador rural (Pisoteava uvas, vinho em Portugal) | Motorista dos filhos do Patrão | Caminhoneiro e distribuidor de alimentos (pequena empresa) |

Obs.: os pais entrevistados 3,6,9,11,15, 16 e17 já são falecidos.

Em geral, os pais dos entrevistados apresentam uma inserção ocupacional mais valorizada, em detrimento do nível maior de escolaridade, comparando com as suas esposas, portanto as mães dos entrevistados.

Para efeitos dessa análise, começarei pelos itinerários 3, 5, 9 e 16 dos pais dos entrevistados, que se encontram na atual posição de *trabalhadores manuais não qualificados e semiquilificados*. Nos casos 3 e 9, pais possuem ocupações não qualificadas no setor de prestação de serviço, respectivamente como frentista de posto

de gasolina e feirante. Não foi possível levantar mais informações sobre a trajetória do pai e nem dos seus avôs paternos da entrevistada 3, em função do pouco contato com a linhagem paterna, a não ser que ele possuía uma escolaridade elevada para os padrões da época. Quanto ao itinerário 9, o pai dessa família se manteve sempre nesse tipo de ocupação – a de feirante, cuja inserção foi mediada por seu tio com a mesma ocupação, com quem morou, após migração de Maricá para Niterói, motivada por conta de conflitos familiares. O pai do pai da entrevistada era comerciante em Maricá e de origem portuguesa.

No itinerário 5, não foi possível obter informações sobre as condições de mudança de posição ocupacional. Trata-se de trabalhador com um nível médio de escolaridade, cuja inserção ocupacional foi a de carteiro. Depois, atuou como gerente em restaurantes. Atualmente, é mestre de obra como trabalhador informal, mas conquistou o direito à aposentadoria. A mãe do pai da entrevistada 5 possui o que corresponde hoje ao ensino fundamental, e trabalhou como costureira por conta própria, enquanto o pai do pai dela cursou até o primário e trabalhou como marceneiro.

Em relação ao itinerário 16, o pai migrou junto com a esposa e filhos de Cambuci, onde era meeiro, para São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Ele era filho de pais analfabetos e também agricultores. A atitude de migrar ocorreu por intermediação de um amigo de Cambuci (vizinho) que já estava trabalhando como marceneiro na fábrica de moveis em São Gonçalo, que pertencia aos familiares do patrão do pai da entrevistada. Ao migrar, ele e sua família se instalaram em um dos morros do município, local em que se fixaram. A mãe ainda mora nessa casa, onde os filhos construíram uma oficina de marcenaria. O pai transmitiu os saberes e conhecimento da ocupação de pedreiro e marceneiro aos seus filhos, constituindo assim a identidade de trabalhadores manuais. Os tios maternos também possuem a mesma ocupação, portanto essa transmissão abrangeu a rede de parentes. Os filhos homens são marceneiros, sendo um deles ilustrador, atividade específica, na fabricação de móveis. Os filhos começaram a trabalhar cedo, por volta de 11 anos, sendo o irmão mais velho, quem ficou com a responsabilidade de contribuir de forma significativa para o sustento da família. Os outros irmãos que começaram a trabalhar cedo ajudavam em casa de forma esporádica e com menor obrigação. O irmão mais velho não se casou e sempre morou com a mãe.

Os itinerários 15 e 17 são aqueles marcados por um deslocamento ascendente e por uma mudança da condição de trabalhador assalariado na área da construção civil e de pequeno agricultor familiar para a condição de *pequenos proprietários* (empresa de

distribuição de alimentos, pequeno comércio de plantas e motel). Os dois itinerários são marcados por um processo de ascensão social, portanto da mudança de sua condição de classe. Com relação ao itinerário 15, o pai dessa família conseguiu acumular capital econômico. O pai da entrevistada 17 não conseguiu concorrer com a *média e grande burguesia* do setor de distribuição de alimentos, chegando à quase falência, evitada a partir da renda da filha mais velha que se torna, na década de 1.960, professora da rede pública de ensino, logo após a conclusão do curso normal.

Com relação ao itinerário 4, o pai da entrevistada era filho de agricultores e proprietário de pequeno lote de terra, que nunca fora à escola, mas, sabia ler e escrever. Ele se tornou comerciante de plantas, mas não acumulou capital econômico, apenas garantia com transação comercial o suficiente para a reprodução da sua família e, por não viver da exploração do trabalho de outrem, não podendo identificá-lo como *pequena burguesia*, apenas por deter os meios necessários para o desempenho de sua atividade laboral.

Os percursos 1, 6, 7, 8, 10 e 14 são de *trabalhadores do setor público* em diferentes esferas governamentais e nível de escolarização média e superior. Quanto aos itinerários 1, 7 e 8, os pais alcançam a posição de militar e policiais militares e civis. Em relação ao primeiro, não se tem maiores informações porque o pai não assumiu a criação do seu filho, fruto de uma gravidez durante o namoro entre os seus pais. No itinerário 7, o pai da informante alcançou a posição de militar, depois de prestar o serviço militar obrigatório e realizar concurso interno. Começou a trabalhar ainda criança na roça, quando o seu pai faleceu. A mãe dele tinha uma pequena posse de terras na região semiárida Paraibana, mas como o sustento de uma família de 11 filhos era difícil, contava com a ajuda de cestas básicas fornecidas pela igreja católica. Ela era voluntária em trabalhos missionários, mesmo com baixa escolaridade, apenas o primário, na época o nível em geral alcançado pelos pobres, foi alfabetizadora do método Mobral. O pai da entrevistada então convenceu a mãe a ingressar como seminarista aos 17 anos, migrando para a região urbana e litorânea do estado, sob o argumento do desejo de estudar, mesmo reconhecendo que não tinha qualquer vocação para os estudos, mas era a única forma de se livrar de sua condição de camponês. Aos 18 anos, ele *foge* do seminário e migra com um primo para o Rio de Janeiro, onde começa a trabalhar como camelô em Cascadura. Nesse ínterim, ingressa no serviço militar obrigatório e segue a carreira militar, estando hoje aposentado como marinheiro. Quanto ao itinerário 8, o pai da entrevistada seguiu a carreira militar e não teve outra

ocupação, mas não se tem mais informações sobre as circunstâncias do seu ingresso. O pai era trabalhador agrícola e dono de pequena propriedade de terra, e a mãe dele trabalhou como empregada doméstica, antes do casamento.

No caso do itinerário 10, o pai da família consegue conquistar o diploma universitário, após o ingresso na carreira pública. A mãe do pai era trabalhadora do lar e o pai do pai vendedor autônomo de seguros. Dentro da escala de prestígio, a funcionalismo federal oferece condições melhores de salário e trabalho e formas mais restritas de acesso. O pai do pai entrevistado 14 era comandante da Marinha Mercante e a esposa não exercia atividade remunerada. O pai é funcionário público federal de nível médio.

Quanto aos percursos ocupacionais 2, 12 e 13 de *trabalhadores administrativos de pequenas e grandes empresas privadas*. No itinerário 2, o pai da entrevistada tem a sua inserção no mundo do trabalho mediada pelo pai, contador e proprietário de pequena empresa de serviços, o que lhe permitiu conciliar a condição de trabalhador com o investimento na formação profissional, através de ingresso no ensino superior. A conquista do diploma de engenheiro lhe garantiu uma posição de controle e posto elevado da hierarquia dos cargos, em companhia de navegação. A sua condição de classe - a de pequeno burguês - é um aspecto diferencial em relação à trajetória dos demais pais. O caso da trajetória do pai da entrevistada 12 se assemelha ao do número 2, quanto ao investimento na conquista do diploma universitário e da posição de trabalhador assalariado intelectual do setor de recursos humanos de uma empresa de grande porte do setor financeiro, gozando de melhores condições de trabalho e salário. Contudo, o pai do entrevistado 12 não possui a mesma origem de classe. O seu pai era açougueiro e analfabeto, enquanto a mãe técnica em contabilidade. Por fim, no percurso 13, a inserção no mundo do trabalho ocorreu após formação universitária e conquista do diploma universitário, filho de proprietários de terra e de políticos locais, ele migrou para o Rio de Janeiro para investir no projeto de aumento da escolarização. Nesse sentido, a situação de classe dele - a de proprietário de terra - permitiu que alcançasse a formação profissional, mas na condição de trabalhador administrativo/intelectual em grande empresa.

Observa-se a mesma situação encontrada nos itinerários das mães: a correlação entre o porte do diploma universitário e as ocupações que conferem prestígio social, ditas como mais qualificadas e, portanto, portadoras de melhores condições de salário e

trabalho. Com a correlação entre as informações de escolaridade e ocupações atuais dos pais dos entrevistados, nota-se que dos 34 indivíduos que ocupam a posição de pais dos entrevistados, apenas 9 tiveram acesso ao diploma universitário, concentrando principalmente entre os homens, que apresentam em média maior escolaridade. As mulheres ocupam posição mais desqualificada, portanto em situação mais precária de trabalho, sinalizando as formas de desigualdade de gênero no mercado de trabalho.

5.4.3 - Mobilidade Ocupacional dos Entrevistados

Para finalizar, irei analisar a trajetória ocupacional dos entrevistados e dos seus irmãos, como apresentados no quadro:

Tabela 3 - itinerários dos entrevistados e dos seus irmãos

| Entrevistado | Data de Nascto. | Situação Conjugal e Quant. De filhos | Formação Escolar | OCUPAÇÕES | | | | | | | | |
|--------------|-----------------|--------------------------------------|------------------|----------------------------|-------------------------------|--|--|---|---|--|---|--|
| | | | | Ocupação Atual ou a última | Ocupação 1 | Ocupação 2 | Ocupação 3 | Ocupação 4 | Ocupação 5 | Ocupação 6 | | |
| 1 | 1 | André | 1967 | Casado, 1 filho | Superior Comp. | Professor de Sociologia da Rede Estadual e Professor de Geografia da Rede Municipal de Macaé | Ajudante de Pedreiro, aos 13 anos. Antes trabalhou capinando quintal. | Pedreiro | Professor contratado (rede Municipal, Maricá de 1997 a 2000) e Professor concursado (rede Municipal, Macaé em 2001) | Professor concursado (rede Estadual, Macaé em 2004) | | |
| | 2 | irmã | 22/03/1963 | NI | Ens. Fund. Incomp. - 2º ciclo | Merendeira escolar Contratada da Prefeitura de Maricá | Empregada doméstica (começou aos 15 anos) | | | | | |
| | 3 | irmão | 1971 | NI | Ens. Médio Comp. | Nunca trabalhou, devido a problemas de saúde | | | | | | |
| | 4 | irmã | 1975 | NI | Superior Comp. | Assistente Social Contratada da Prefeitura de Maricá | Assistente Social (contratada, Prefeitura de Maricá) | | | | | |
| 2 | 5 | Adriana | 18/01/1985 | Casada | Especialização - Mestrado | Professora de Biologia da Rede Estadual, em 2011. | Vendedora de Blusa Na Festa Ploc, esporadicamente, a partir de 2004 | Tradutora de Inglês, esporadicamente a partir de 2004 | | | | |
| | 6 | irmã | 21/01/1981 | | Especialização - Mestrado | Estudante | Começou a trabalhar como estagiária e depois como profissional em Clínica de odontologia | | | | | |
| 3 | 7 | Ana | 01/02/1976 | Separada, 1 filho | Especialização - Mestrado | Professora de sociologia da Rede Estadual e contratada do CRAS em Niterói para desenvolver e coordenar projetos na área de saúde pública | Babá dos filhos dos patrões da mãe aos finais de semana. | Atendente de trailer no bairro em que morava aos finais de semana | Atendente do estacionamento do Plaza Shopping, com 21 anos, em 1997, por um ano, com carteira assinada | Animadora de festa e oficina de projeto de educação ambiental, após ingresso na universidade em 2000 | Bolsista de Iniciação Científica CNPq na UFF, entre 2001 e 2002 | Professora de sociologia da Rede Estadual RJ, desde 2005 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|----|----------|------------|--|-----------------------------|--|---|---|--|---|--|--|
| 4 | 8 | Daniel | 30/08/1972 | Casamento, 2 filhas dos primeiros casamentos | Superior Comp. | Professor de História da Rede municipal de Macaé e Professor de História da Rede Estadual do RJ (Itaboraí e Rio Bonito) | Auxiliar de biblioteca em um CIEP, concursado da rede estadual de educação, permaneceu de 1995 até 1999 | Professor de História em Escolas Particulares em São Gonçalo e Itaboraí, por 6 anos. Chegou a trabalhar em três escolas ao mesmo tempo | Professor de História da Rede Municipal de Macaé, desde 2003 | Professor de História da Rede Estadual de Educação, desde 2008 | | |
| | 9 | irmão | 1954 | Solteiro e sem filho | Superior Comp. | Funcionário Público da UFF, nível técnico administrativo da UFF | Funcionário de um escritório de contabilidade, aos 18 anos | Funcionário público da EMATER, aos 29 anos | Escritor de peças e novelas para a rede globo | | | |
| | 10 | irmão | 1955 | Solteiro, sem filho | Superior Comp. | Professor de Geografia das Redes municipais de São Gonçalo e Itaboraí | Atendente na cantina da escola onde estudou para custear os estudos, aos 15 anos | Trabalhador administrativo da FUNRURAL. Não era funcionário público, porque na época não tinha concurso. | | | | |
| | 11 | irmã | 1957 | Casada, 2 filhos | Ens. Médio Comp. | Trabalhadora do lar e nunca trabalhou fora | | | | | | |
| | 12 | irmão | 1959 | Solteiro, sem filho | Superior Comp. | Professor de Geografia do Município de Itaboraí e da Rede Estadual | Professor de técnicas agrícolas em escola municipal de Itaboraí | | | | | |
| | 13 | irmã | 1963 | Separada, 1 filha | Ens. Fund. Comp. - 2º ciclo | Trabalhadora do lar e nunca trabalhou fora | | | | | | |
| | 14 | irmã | 26541 | casada, 1 filho | Ens. Médio Comp. | Trabalhadora do lar e nunca trabalhou fora | | | | | | |
| 5 | 15 | Gabriela | 05/02/1976 | Solteira, sem filhos | Especialização - Mestrado | Professora de Sociologia do Instituto Federal do Espírito Santo, desde 2011 | Professora na rede privada de ensino | Professora primária em escolas de fundo de quintal em bairros pobres, assim que se formou na escola normal. Depois a irmã montou uma escola com esse perfil onde também trabalhou | Professora do 1º ciclo do fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, ingressou em 2002. Nesse período, trabalhou com professora do fundamental e médio em escolas particulares de Niterói | Professora do 1º ciclo do fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro | Professora de Sociologia da Rede Estadual do RJ, desde 2008, e do Município de Maricá, | |
| | 16 | irmã | 04/07/1974 | Casada com duas filhas | Superior Comp. | Pedagoga/Professora da Prefeitura de Niterói | Professora na rede privada de ensino | Professora da Prefeitura Municipal de Niterói | | | | |
| | 17 | irmão | 10/04/1991 | Casado com um filho | Superior Incomp. | Mecânico de Aeronaves | Mecânico no Aeroporto da Cidade de Maricá | Mecânico em empresa | Mecânico na Empresa Azul | | | |
| | 18 | irmão | 21/05/1979 | Solteiro sem filhos | Ens. Médio Incomp. | Balconista e Estudante | Motoboy | Balconista | | | | |
| | 19 | Clara | 1982 | Solteira, sem filhos | Superior Comp. | Funcionária Pública técnico Administrativo, nível médio, do Hospital Souza Aguiar e Professora de Sociologia da Rede Estadual (Itaboraí, RJ), desde 2009 | Professora de Pré-vestibular (História), mas como voluntária no ano de 2002 | Professora no Projeto Gente Jovem, no ano de 2001, por 8 meses | | | | |
| 6 | 20 | irmão | 1965 | NI | Ens. Fund. Comp. - 2º ciclo | Vendedor (sempre trabalhou como vendedor) | | | | | | |
| | 21 | irmã | 1970 | NI | Ens. Médio Comp. | Desempregada | Gerente Administrativa de microempresa de informática, por mais de vinte anos. | | | | | |
| | 22 | irmão | 1980 | NI | Especialização - Mestrado | Professora e pedagoga | NM | NM | NM | NM | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----|---------|------------|----------------------|---------------------------|---|---|--|--|---|--|--|
| 7 | 23 | Isadora | 22/06/1971 | Solteira sem filhos | Superior Comp. | Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual RJ, desde 2002. | Balconista em loja em Campo Grande, aos 17 anos. | Professora de Francês em curso livre na biblioteca Estadual do RJ aos 22 anos. Ganhava por hora-aula. Ficou por dois anos trabalhando. | Auxiliar de professora primária em escola particular, por um ano e meio, com 25 anos. | Trabalhou como bolsista na biblioteca de UFRJ, por três anos. | Professora particular e professora de Português, História, Geografia em escola particular, por dois anos sem carteira assinada, a partir 1999. | Faturista hospitalar na ENDOVIL como autônoma, enquanto trabalhava como professora, por conta própria e em parceria com a companheira. |
| | 24 | irmão | 1969 | Separa do uma filha | Ens. Médio Comp. | Sargento da Aeronáutica | | | | | | |
| 8 | 25 | Laura | 1985 | solteiro (a) | Superior Comp. | Professora de sociologia da Rede Estadual RJ, desde 2010. | Professor de sociologia na rede particular de ensino 2008 a 2009 | Vendedora em loja de roupas, apenas na temporada do final de ano. | Estagiária da área de projetos sociais da Ampla (concessionária de energia), por nove meses, entre 2008 e 2009. | Professora de sociologia e de filosofia em cursinho de pré-vestibular em 2010 | Professora de sociologia na rede particular de ensino | |
| | 26 | irmão | | | Ens. Médio Comp. | | | | | | | |
| | 27 | irmã | 1987 | | Superior Comp. | | | | | | | |
| 9 | 28 | Maria | 24/02/1971 | Casada, sem filhos | Superior Comp. | Professora de sociologia da Rede Estadual RJ/funcionária Pública federal nível técnico superior (Minc/FUNART) | Digitalizadora (Micro filmagem), por 1 ano, de 1988 a 1989 | Assistente administrativo - locadora de veículo, por 6 meses, de 1989 a 1990 | Recepcionista de loja de Cadeiras, por um ano, de 1989 a 1990. | Auxiliar de escritório (imobiliária), por 10 anos, 1991 a 2000. | Estagiária no IBAM, de 2000 a 2003. | Funcionária Pública da Prefeitura - Multirio, 2005. De 2003 a 2005, ficou desempregada |
| | 29 | irmã | 1968 | casada, 1 filho | Ens. Médio Comp. | Desempregada | Vendedora | Secretaria - microfilmadora | Comerciante (trailer - quintal da casa) | Garçonete (Suíça) em Pub, e depois em cantina de hotel | | |
| | 30 | irmão | 1970 | casada, 2 filhos | Superior Incomp. | Professor de Capoeira (Lyon/França) | Auxiliar de cozinha | Vendedor (quiosque de praia) | Professor de capoeira | Professor de Capoeira e Comerciante (trailer - quintal da casa) | | |
| 10 | 31 | Marta | 1986 | NI | Superior Comp. | Professora Sociologia Rede Estadual RJ, desde 2010. | Professora sociologia na rede particular, de 2009 até 2010. | Trabalhou como pesquisadora contratada no Núcleo de Pesquisa e Documentação ao Movimento Social e Políticas Públicas no Campo, no CPDA/UFRRJ, de 2010 até o momento da entrevista em 2011. | Professora Sociologia Rede Estadual RJ, desde 2010. | | | |
| | 32 | Marina | 13/01/1982 | Solteira, sem filhos | Superior Comp. | Professora Sociologia Rede Estadual RJ | Operador de telemarketing, logo após ingresso na universidade, em 2000 | Trabalhou como auxiliar em pesquisa, para um professor universitário em conclusão do doutorado, entre 2001 e 2002. | Bolsista de IC-CNPq na ENSP/FIOCRUZ, em 2003. Depois permaneceu como auxiliar em pesquisa em projeto de pesquisa, como contratada. | Trabalhou como secretária em centro cultural, em 2006 até 2007. | Professora de Sociologia da Rede Privada, 2007, mas continuou como secretária. | Professora de Sociologia, desde 2007. |
| 11 | 33 | irmão | 22/09/1979 | | Especialização - Mestrado | Professor de história da UFRJ, desde 2009 | Operador de telemarketing do banco do Brasil, logo após ingresso na universidade. | Professor da Rede Municipal do RJ e da Rede Privada, desde 2006 | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----|---------|------------|----------------------|-----------------------------|--|---|---|--|--|--|---|
| 12 | 34 | Paulo | 27/03/1984 | Solteiro, sem filhos | Superior Comp. | Professor de Biologia da Rede Estadual de Educação e da FAETEC | Estagário de laboratório, de bolsa de monitoria na faculdade. | Explicador, dando aula particular em residências. | Professor de Pré-vestibular Comunitário como voluntário, em 2007, ficando durante três anos. Professor, dando as aulas particulares (em um espaço informal montado por outro professor), por seis meses. | Professor de biologia da Rede Estadual do RJ, desde 2008. | Professor de biologia da FAETEC | |
| | 35 | irmão | 29/11/1978 | NS | Superior Comp. | Comunicação - Empresa Terceirizada - Bradesco | Estagário de jornal de bairro | Banco do Brasil - Técnico | NS | NS | | |
| | 36 | irmão | 23/06/1980 | NS | Superior Comp. | Funcionário Público, BNDES - Comércio exterior. | | | | | | |
| 13 | 37 | Renata | 1977 | Solteira, sem filhos | Superior Comp. | Professora de Sociologia Rede Estadual RJ, desde 2008 e pesquisadora contratada da FIOCRUZ (Organização de arq.), como contratado e sem carteira assinada. | Caixa da Feira Babilônia Hype | Telefonista (Hotel Intercontinental). Saiu em 1999 | Bolsista de IC-CNPq na UFF | Arquivo Nacional (Paleografia - Processo de registro de imigrantes), esporadicamente. | Professora Rede Particular (aulas de Sociologia, Filosofia e História) no Grajaú e Vila da Penha | Pesquisadora contratada da Fundação Darcy Ribeiro |
| | 38 | irmão | 1974 | NM | Especialização - Mestrado | Estudante. Faz doutorado em Engenharia Química | NM | NM | NM | NM | | |
| | 39 | irmão | 1979 | solteiro | Ens. Médio Incomp. | Nunca trabalhou, devido a problemas de saúde | | | | | | |
| 14 | 40 | Rafaela | | Casada, sem filhos | Superior Comp. | Professora de Sociologia da Rede Estadual, desde 2009. | Trabalhou esporadicamente aplicando questionários em pesquisas realizadas pela Empresa Junior da UFF | Estagária da Ampla (concessionária de energia), na área de projetos sociais, de 2006 e 2008. | Sociólogo da Ampla (concessionária de energia), na área de projetos sociais, de 2008 e 2010. | Professora de Sociologia da Rede Estadual, desde 2009. Manteve por mais um ano como sociólogo da área de projetos sociais Ampla. | | |
| | 41 | irmão | 1989 | solteiro (a) | Ens. Médio Comp. | Office boy | | | | | | |
| 15 | 42 | Raul | 10/12/1963 | Separado, sem filhos | Especialização - Mestrado | Professor de História do Rede Estadual RJ e Federal | Escriturário, Banco Bamerindus, até 1986, durante a faculdade. | Professor rede particular, de 1986 até 2008. | Professor de História da Rede Estadual RJ, desde 1986 até o momento. Continua dando aula na rede particular. | Professor da Rede Federal de Ensino (CEFET), desde 1995 até o momento. | | |
| | 43 | irmão | 05/05/1960 | NI | Superior Comp. | Contador (dono de escritório de contabilidade) | | | | | | |
| 16 | 44 | Roberta | 29/05/1977 | casada, sem filhos | Especialização - Mestrado | Professora de Sociologia da Rede Estadual RJ, desde 2008 | Faxineira, aos 15 anos, durante a escola. Ajudava também a mãe que lavadeira a pegar e entregar as roupas | Atendente em Locadora (vídeos), depois que terminou o ensino médio, com 18 anos | Trabalhou em cargo comissionado na Secretaria de Governo do Município de Niterói, exercendo atividade de assessoria administrativa, entre 2004 e 2006. | Ficou por um ano desempregada | Professora de sociologia e filosofia de escola-curso em São Gonçalo, de 2007 a 2008. | Professora de Sociologia da RJ, desde 2008. Professora de escola particular, por 5 meses, 2009, ficando apenas na rede estadual de ensino |
| | 45 | irmão | 1957 | Solteiro, sem filho | Ens. Fund. Comp. - 1º ciclo | Lustrador (marceneiro) em Fábrica de Móveis em São Gonçalo | Marceneiro em fábrica de móveis em São Gonçalo, aos 11 anos, onde trabalha até hoje. | | | | | |
| | 46 | irmã | 1959 | Casada e três filhos | Ens. Fund. Comp. - 2º ciclo | Trabalhadora do Lar. | Lavadeira (lavava roupa para fora, junto com a mãe), antes de se casar | Atualmente, ela é trabalhadora do lar e vive da renda de um aluguel, investimento feito junto com o marido. | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------|------------|---|---------------------------|------------|---|---|--|---|--|--|--|--|
| 47 | irmã | 1962 | Casada e sem filho | Ens. Comp. - 1º ciclo | Fund. - 1º | Trabalhadora do Lar. | Faxineira e arrumadeira, antes de se casar. | | | | | | |
| 48 | irmã | 1963 | Casada e dois filhos | Ens. Comp. - 1º ciclo | Fund. - 1º | Trabalhadora do Lar, depois do casamento. | Faxineira e arrumadeira | | | | | | |
| 49 | irmão | 1965 | Separado e três filhos | Ens. Incomp. - 1º ciclo | Fund. - 1º | Marceneiro por conta própria - oficina quintal da casa da mãe | Marceneiro em fábrica de móveis em São Gonçalo | Desempregado | Marceneiro por conta própria | | | | |
| 50 | irmão | 1971 | Separado e 1 filho. Casou-se novamente. | Ens. Comp. - 1º ciclo | Fund. - 1º | Marceneiro | Marceneiro | | | | | | |
| 51 | irmã | 1979 | Casada, um filho | Ens. Comp. - Médio | Médio | Pequena comércio de acessórios de festa em Shopping, montado pelo marido dele | Alfabetizadora (professora primária), saiu depois do casamento. | | | | | | |
| 52 | Tatiana | 12/06/1945 | Separada, 1 filho | Especialização - Mestrado | | Aposentada e Professora de Sociologia da Rede Estadual RJ | Professora primária do Estado, começou aos 19 anos de idade, em 1964, ingresso automático após conclusão do curso | Professora da rede pública Estadual RJ, modalidade de supletivo para adultos, ingresso concurso público em 1966. Até 1972, se manteve nessa matrícula e na escola primária | Assistente Social do SESC, em 1972. Ficou até a aposentadoria | Na matrícula do supletivo, após transferência para escola mais próxima da Residência, trabalhou como orientadora pedagógica. | Professora de Sociologia da Rede Estadual do RJ, desde 2009. | | |
| 53 | irmã | 01/07/1946 | Divorciada, sem filhos | Especialização - Mestrado | | Aposentada | Funcionária Pública Federal do IBGE (Auxiliar) | Atendente em Cartório | Inspetora de alunos | Funcionária Pública Federal do IBGE (Auxiliar) | | | |
| 54 | irmã | 04/12/1947 | Casada, 1 filho | Superior Comp. | | Despachante | Trabalhou no depto. Jurídico na CETEL - antiga Cia., de telefone, saiu quando o filho nasceu | Despachante, retorna depois dos filhos adultos | | | | | |
| 55 | irmã | 01/02/1948 | | Especialização - Mestrado | | Aposentada - Banco do Brasil (CASEX) | Professora de Matemática da Rede Pública. Começou a lecionar em 1978 quando terminou a formação | Funcionária Pública Federal - economista Banco Brasil, entrou por concurso público em 1978 | | | | | |
| 56 | irmã | 28/02/1949 | | Superior Comp. | | Funcionária Pública - Secretária da Perícia Médica do Estado | | | | | | | |
| 57 | irmão | 05/12/1952 | | | | Trabalha como vendedor e é dono de um brechó | Trabalho no setor de telefonia da CETEL | Recenseador do IBGE | Segurança em Colégio de Freiras | | | | |
| 58 | irmão | 12/01/1961 | Casado, 2 filhos | Ens. Comp. - Médio | Médio | Carteiro dos Correios | Carteiro dos Correios | | | | | | |
| 59 | irmão | 31/07/1954 | | Ens. Comp. - Médio | Médio | Carteiro dos Correios | Carteiro dos Correios | | | | | | |

No primeiro grupo de identidade ocupacional, a dos *trabalhadores manuais não qualificados ou semiquilificados* do espaço urbano, incluem-se os itinerários das famílias dos entrevistados 1, 3, 4, 5, 9 e 16, apresentados anteriormente. Os entrevistados são comumente filhos de trabalhadores rurais que migraram para a área urbana, em condições diferentes, e se inseriram depois em ocupações manuais e não

qualificadas (empregada doméstica, feirante, diarista, caseiro, cozinheira, lavadeira, vendedor de plantas), ou manuais e semiqualificadas (marceneiro e pedreiro).

As trajetórias dessas famílias geralmente apresentam um deslocamento ocupacional, associado ao geográfico, realizado em contexto de pleno desenvolvimento do país, entre as décadas de 1920 e 1950, que provocou um processo intenso de industrialização e urbanização, seguido de mudança na estruturação do mercado interno de trabalho. Esse período foi então marcado por um fluxo significativo de deslocamento de trabalhadores dos espaços rurais para os grandes centros e de mobilidade ocupacional.

Nesse sentido, os processos de deslocamentos ocupacionais dos entrevistados se inserem nesse contexto de mudanças estruturais no país. Os indivíduos sem qualificação profissional tiveram a possibilidade de se inserir em novas posições, dentre aquelas surgidas nos diversos setores da economia, no espaço urbano.

Nas trajetórias observadas, os pais continuam ocupando posições no mercado de trabalho que não exigem conhecimentos institucionalizados nem especializados, mas, ao contrário, apenas aqueles obtidos principalmente através da socialização no universo das famílias dos trabalhadores pobres. O deslocamento para o espaço urbano não foi acompanhado pelo investimento no aumento da escolarização dos migrantes, dada à impossibilidade de se conciliar a condição de trabalhador com a de estudante e a restrição do acesso ao sistema de ensino público nessas décadas.

Os filhos dessas famílias de trabalhadores manuais e de baixa escolarização menos de um terço deles, conseguiram realizar investimentos mais longos na escolarização, possíveis para os pobres, em contexto de universalização e de massificação da escola pública, nas décadas 1990. Dentre eles, destaca-se, principalmente, a crença compartilhada entre pais e/ou gerações mais novas, da educação como meio de se alcançar a mobilidade social, rompendo com os destinos vistos como predestinados aos *pobres*, tal como se designam.

De um universo de 27 pessoas da terceira geração (mesma geração dos entrevistados), quinze são do sexo feminino e doze do masculino. Onze conquistaram o diploma universitário e ocupam posições qualificadas no mercado de trabalho. A posição de professor de ensino médio e fundamental é a mais comum dentre elas, sendo

alcançada por nove pessoas, cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A posição de assistente social é ocupada por uma pessoa do sexo feminino, e a outra ocupação alcançada é a de funcionário público federal de nível médio, por um homem.

Desse universo, quatro membros da terceira geração tiveram a mesma inserção ocupacional dos pais, no início da trajetória de trabalhadores. No caso de André (itinerário 1), ele iniciou a sua trajetória como ajudante de pedreiro, aos 15 anos de idade, no ano 1.980. Ele ingressou na universidade no início da década de 1.990. Durante o curso, ele trabalhou como pedreiro, ficando nessa ocupação até 1.997, mas depois de formado se tornou professor contratado de geografia da rede municipal de Maricá.

O outro caso é o da Ana (itinerário 3), que começou a trabalhar aos 15 anos como babá, tomava conta, aos finais de semana, das crianças dos patrões de sua mãe, que era empregada doméstica. A sua inserção ocupacional apresenta vários percursos diferentes (babá – atendente em comércio – animadora cultural/oficineira). A conquista da posição de professora de sociologia do ensino médio acontece através de concurso público, em 2.005.

O irmão de Daniel (itinerário 8) foi atendente, aos 15 anos de idade, na cantina da escola particular, em que estudou para custear os seus estudos. Depois que finalizou a escola básica, trabalhou como contratado na área administrativa do setor público municipal por longo tempo. Ele entrou para universidade com 30 anos e, depois de formado, se tornou professor de geografia nas redes municipais de São Gonçalo e Itaboraí.

O último caso é o da Roberta, que começou a fazer faxina nas casas de vizinhos, aos 15 anos de idade, depois trabalhou como atendente em videolocadora no bairro onde morava com os pais. A posição de professora é alcançada em 2.009, mas antes trabalhou como assessora administrativa na prefeitura de Niterói, por dois anos. Essas inserções foram mediadas pelos pais, através de suas relações com parentes e vizinhos.

Os demais casos daqueles que conquistaram o diploma universitário não apresentam uma inserção em atividades similares à dos seus pais (de trabalhadores manuais desqualificados ou semiqualificados). As principais ocupações foram em atividades profissionais não manuais, como: auxiliar de biblioteca em escola pública,

como servidor público concursado (1), professora primária de rede privada de ensino (2), professor de escola técnica agrícola como contratado (1), assistente social contratada da prefeitura de Maricá (1), funcionário administrativo de escritório de contabilidade (1) e digitadora em empresa privada (1).

O acesso dos membros da terceira geração às posições descritas anteriormente foi possível através da mobilização das redes de familiares, patrões e amigos – portanto do capital social. Nesse sentido, destaca-se o papel da mãe de Daniel (servente em escola pública e ex-feirante) que conseguiu mobilizar a sua rede de relações pessoais (com os patrões), inserindo os filhos em atividades diferentes. Os irmãos portadores de novas posições passaram a gerir a inserção dos demais irmãos no mundo do trabalho, realizada através das relações com afins e patrões. Apenas um caso, o alcance da posição de professor, foi decorrente da inserção dele em instituição social e do processo de mudança da posição de ex- beneficiário e egresso de projeto social para a nova posição.

As posições mais qualificadas como a de professor de escola básica foram alcançadas principalmente por concurso e seleção pública, ou relações pessoais. Assim sendo, as mediações de inserção no mercado de trabalho, após a conquista do diploma universitário, em posições de maior prestígio e qualificação, foram quase sempre mediadas por professores, amigos de trabalho e de faculdade, amigos de militância partidária e por patrões. Os pais e familiares, com algumas exceções, se viram limitados para gerir novos acúmulos, que exigiriam a transposição dos horizontes e universos culturais e sociais de sua origem.

Nas duas famílias, cujos pais constituíram a identidade ocupacional de *pequenos proprietários do comércio*, os seus filhos tornaram-se, no início de suas atividades laborais, trabalhadores em escritório ou empresas privadas de prestação de serviços (escriturário em banco, telefonista, atendente em cartório, despachante, carteiro).

Os itinerários do pai de Raul (15) e de Tatiana (17) se configuram não apenas por um deslocamento ocupacional ascendente, mas como processo de ascensão de classe. No caso da família de Roberto, o pai dele consegue mudar de posição de classe, diante da acumulação ao capital econômico, que lhe possibilitou o investimento para obtenção dos meios necessários à produção e à comercialização de residências, em setor estratégico do capital – o da construção civil, em um contexto de urbanização crescente e intensa. Conforme relato do entrevistado, a trajetória de vida de seu pai é interpretada

como exemplo de mobilidade ascendente, com mudança na situação de classe, mas vista como algo excepcional e possível em contexto de acelerado desenvolvimento econômico:

Ent. R: O meu pai ganha dinheiro para comprar um carro zero por mês. Isso já como dono de hotel. O Sócio majoritário ganhava para comprar apartamento por mês. Eu sou filho do milagre econômico. Eu cresci com essa condição. O meu pai era operário de obra. Quando eu nasci, ele era capataz de obra. O meu pai fez milagre econômico. Ele é um modelo de ascensão de classe. Na minha casa, de repente, durante o milagre econômico começou a ter tudo, ele fez casa, fez uma casa. Ele fazia casa, mas não tinha casa, morava de aluguel. Meu pai fez uma casa em 77, a minha mãe morreu e nem chegou a morar lá. Ele comprou carro zero, ele começou a ter carrão, passou a andar bem, a gente estudava em escola particular, tinha televisão em cores. Tudo assim, nesse período da nossa vida. Ele trabalhou em obra desde que chegou aqui em 1954, deve ter sido peão. Ele foi taxista um período. O meu pai era taxista, operário de obra de dia e taxista de noite, durante um período. Depois ficou trabalhando só com obra e entrou nessa coisa de construção fazendo prédios. Arrumou um cara com dinheiro, ele entrava com o trabalho e depois ele foi botando dinheiro e foi indo. Acho que até meados dos anos 60, ele chegou a abrir uma lanchonete, um hotel. O primeiro motel dele foi em 72. (Raul, separado, 51 anos de idade, professor de história da SEEDUC e Federal),

O acesso a certos bens de consumo e propriedades diversas, possível somente àqueles que detêm e acumulam capital econômico, é apontado como marca dessa nova posição de classe social alcançada por um ex-operário da construção civil. Porém, nesse caso de ascensão social, não se tem uma correlação entre mobilidade educacional e ocupacional. Apenas os filhos dessa família de origem conquistaram uma carreira profissional, através da conquista do título universitário. O entrevistado se tornou professor de história, da rede federal e estadual de ensino, enquanto o irmão é dono de escritório de contabilidade, mantendo a posição de pequeno proprietário como o pai.

O caso da família de Tatiana difere do anterior, porque o itinerário do seu pai é marcado por um deslocamento ascendente, mas seguido de movimento descendente, devido à concorrência no setor de distribuição de alimentos. Na narrativa abaixo, pode-se observar que o processo de ascensão social não é acompanhado por uma mobilidade educacional, mas apenas ocupacional e por um curto período.

Papai veio de Portugal para cá aos 15 anos. Ele é de Vizeu Vilgueira de Resende, é uma aldeia, na região agrária. Ele era analfabeto e lá pisava vinho, pisoteava uvas para fazer vinho, até os 15 anos. Da história dele, eu sei que ele veio para trabalhar em Copacabana como babá, na casa de madame levando as crianças para escola. A madame queria que ele usasse avental e ele não gostava, mas ele foi juntando o dinheirinho dele, até que aprendeu a dirigir e, comprou o primeiro caminhão. Ele chegou a ter três caminhões, registrou uma empresinha, que fazia na Rua do Acre, transporte de mantimentos, sacos de arroz, feijão, caixa de óleo e tal... Lá para os armazéns e botequins que vendiam mantimentos de Bangu, Realengo, Padre Miguel, Senador Camará, que era a região dele. Com o advento do supermercado e do caminhão próprio, papai faliu, foi falindo. Eu fui vendo papai falindo. Era a mais velha e fui vendo assim papai com a lona que cobria a mercadoria do freguês toda rasgada, remendada e papai sem dinheiro para comprar uma lona. Os pneus carecas e papai sem dinheiro para comprar pneu novo. A licença, renovação da licença do

carro chegando e papai aflito porque não tinha dinheiro. Nós somos oito filhos, mamãe perdeu dois filhos, mas acolheu duas crianças afrodescendentes de famílias diferentes. Um deles, o Joãozinho os pais morreram. O pai dele trabalhava como bandeirinha na Rede Ferroviária Federal, até era um bom trabalho, mas ele era alcoólatra e o trem pegou. A mãe também era tuberculosa, alcoólatra e morreu. A avó ficou com duas crianças, que era ele, o mais velho, muito levado e o pequenininho. Então ela pediu a mamãe para cuidar. Como mamãe era uma pessoa muito caridosa no bairro, ficou com ele para arranjar uma família, acontece que essa família não era fácil de arranjar e ficamos nós mesmos. Ele faleceu aos 25 anos, enfartou. Foi muito mal tratada até aos quatro anos. E o Carlinho foi um casal que se separou e o pai ficou cuidando dele, mas não acertou, ele teve infecção intestinal, se desesperou e levou para mamãe para ver se arranjava alguém para cuidar dele, e ficou lá em casa até hoje. Então papai, quer dizer, quando eu fui professoranda, com 18 anos, eu pegava meu salário e dava todo pra papai para ele poder comprar a lona, os pneus e pagar a licença do carro. (Tatiana, separada, um filho e 69 anos, aposentada como assistente social e professora de sociologia da rede estadual de educação)

As cinco filhas conquistaram o diploma universitário e ocupam a posição de funcionárias públicas estaduais ou federais em empresas ou setores de serviços (Banco do Brasil, IBGE, Perícia Médica do Estado do Rio de Janeiro, Rede Estadual de Educação). Apenas uma delas é atualmente despachante, mas trabalhou como telefonista até à aposentadoria. Os dois filhos adotivos foram carteiros e o outro assumiu diferentes ocupações, em situação precarizada.

Os grupos de identidade *de trabalhadores do setor público* correspondem a seis casos familiares (itinerários 6, 7, 8, 10, 12, 14), que apresentam similitudes e diferenças referentes às condições de reprodução geracional da identidade ocupacional entre os entes.

Marta (itinerário 10) iniciou a carreira como professora de sociologia da rede particular, em 2009. Depois trabalhou como pesquisadora contratada em universidade pública, alcançando a posição de professora da rede pública. A sua mãe, hoje aposentada, trabalhou como coordenadora administrativa na companhia siderúrgica e em creche, portanto em atividade profissional, em detrimento da sua formação universitária, em jornalismo. O pai entrou para o funcionalismo público federal ainda jovem, onde ainda trabalha. Apenas depois desse ingresso pode investir no aumento da escolarização, conquistando o título universitário. A trajetória dos pais apresentam poucos deslocamentos. A mãe teve a sua primeira inserção como trabalhadora administrativa, enquanto o pai não teve outra inserção, diferente da carreira pública. As inserções no mercado de trabalho se dão em melhores condições de trabalho e salarial, estando relacionadas à formação profissional, em um dos casos e, no outro, a escolaridade básica e ao investimento no concurso público como acesso à posição mais estável. O avô materno era funcionário público, enquanto a mãe não exercia atividade

remunerada no mercado de trabalho, dado o sucesso no papel de chefe de família e provedor. O avô paterno era trabalhador autônomo na área de venda de seguros.

Antes de se tornar estagiária na área de desenvolvimento de projetos sociais, Rafaela (itinerário 14) desenvolveu atividades esporádicas de aplicação de questionário, em Empresa Júnior. Ao final do estágio ela foi efetivada no quadro da empresa. Depois dessa posição, Rafaela decide investir na carreira pública como professora da escola básica, por conta da insatisfação em relação ao tipo de atuação profissional voltada para a *mediação* dos conflitos sociais, papel idealizado para atuação de sociólogos nas empresas privadas. O pai dela é funcionário público federal nível técnico, mas não alcançou o diploma universitário, enquanto a sua mãe possui o ensino fundamental completo e atua como trabalhadora em escritório. Quanto aos avôs paternos, o pai do pai dela é comandante da Marinha e a esposa nunca exerceu atividade remunerada no mercado de trabalho. O pai da mãe dela tem o ensino fundamental completo e atua como policial civil, enquanto a mãe da mãe dela possui o primário e foi funcionária pública. Apenas Rafaela e o seu avô paterno possuem o título universitário. A gestão da inserção no mundo do trabalho não teve como foco a formação profissional, mas a gestão do capital social, fundamental nesse caso para a manutenção da posição de trabalhadores administrativos em empresas privadas e no setor público. Diante da ausência do investimento no aumento da escolarização profissional, a inserção do irmão de Rafaela no mundo do trabalho não decorre diretamente da necessidade de contribuir para o sustento ou despesas da família, tendo caráter moralizante e disciplinador que impõe uma mudança na condição dele de apenas consumidor para outra mais autônoma, em que ele assume o suprimento de necessidades básicas e desejo de consumo; mas, ao mesmo tempo, como autodisciplinadora e orientada pelo investimento em autonomia relativa em relação aos pais, capaz de permitir relativização da autoridade deles no espaço doméstico.

A inserção de Rafaela e Laura como estagiárias na mesma empresa privada ocorreu por mediação de colegas de faculdades vinculados à instituição econômica. No início da trajetória ocupacional de Laura, ela foi vendedora temporária em loja de roupas em *Shopping Center* e professora em rede privada, mas sem formação universitária, por intermédio de professora da escola básica. Contudo, a posição de vendedora foi identificada com situação de exploração econômica inaceitável por muito tempo, que conflituava com o projeto de formação profissional visto como um meio de se

alcançar uma posição melhor no mercado de trabalho. A inserção como estagiária foi vista como possibilidade de obter poupança para a realização de intercâmbio internacional em línguas, como parte do investimento no aumento do capital cultural e escolar. O pai da Laura é militar de carreira, começando como subalterno chegando até posição de agente de comunicação na instituição. Durante parte do ciclo de vida dessa família, quando os filhos ainda estavam pequenos, a mãe de Laura não trabalhou fora. Antes de se casar foi auxiliar de enfermagem, sem formação, em hospital. Depois trabalhou como costureira autônoma para uma estilista de moda. Os outros dois irmãos de Laura possuem formação universitária.

O Paulo (itinerário 12) foi estagiário em laboratório de biologia durante a faculdade. Logo após a formação, começou a trabalhar como “*explicador*” em residência, depois como professor em curso informal, ficando apenas seis meses. Antes dessa inserção, começou a dar aulas em pré-vestibular comunitário. Em 2008, ingressou como professor na rede estadual e FAETEC. Além do papel dos programas de assistência estudantil, destaca-se o trabalho voluntário como professor na aquisição de uma prática profissional. Os outros dois irmãos obtiveram o diploma universitário e ocupam vagas de funcionário público federal, em bancos públicos. Um deles trabalha no BNDES e, é formado em comércio exterior, ocupando cargo em instituição pública federal, estratégica para economia capitalista. Não desempenhou outra atividade remunerada, inserindo-se diretamente, através do concurso público. O outro irmão também possui formação profissional superior e, trabalha atualmente no Banco do Brasil. A sua trajetória ocupacional é composta por outros dois percursos, como trabalhador do setor de comunicação de um banco privado, e como estagiário em jornal. A mãe dele foi técnica da light no início de sua trajetória, depois trabalhadora do setor administrativo de empresas privadas (Banco e SESC), até chegar à posição de funcionária pública federal (BNH). O pai dele teve uma trajetória longa, inserido como trabalhador qualificado de empresa do ramo de Seguros. O pai do pai dele era militar, enquanto o pai da mãe dele trabalhador manual e a mãe da mãe técnica em contabilidade. Os pais e os filhos investiram na conquista do diploma universitário e no ingresso na carreira pública.

A trajetória ocupacional (itinerário de 6) de Clara começa como professora em projeto social da prefeitura (Agente Jovem). Depois da formação universitária, ela se tornou trabalhadora administrativa em hospital público de saúde e professora de

sociologia na rede pública estadual. Antes atuou como professora voluntária em pré-vestibular. O pai dela era funcionário público da secretaria estadual de meio ambiente, enquanto a mãe não exerce atividade remunerada, mas antes de se casar foi empregada doméstica, ocupação conquistada depois de migrar do estado da Paraíba para a cidade do Niterói/RJ. Segundo relato da entrevistada, a sua mãe viveu com uma família, desde criança, que a *criou*, condição questionada diante do tratamento diferenciado que lhe foi dispensado. A entrevistada afirma que a sua mãe não teve a oportunidade de estudar e trabalhava em casa *de família*, em troca de moradia e comida, enfatizando a condenação à condição de exploração, ainda menina.

Esse tipo de inserção ocupacional (serviços domésticos) ainda hoje é muito comum às filhas das famílias pobres, sendo, inclusive no início do século XX, mediada pelo próprio Estado, através do juizado de menores, principalmente em relação às crianças recolhidas nas ruas⁷⁷, classificadas como *vadias*, mas não apenas nesses casos. Contudo, as formas de condenação ao trabalho infantil⁷⁸ no espaço doméstico e rural ganharam maior notoriedade a partir da década de noventa, constituindo-se enquanto problema social a ser enfrentado a nível internacional, dado o investimento nesse reconhecimento por agentes institucionais do Estado, de *Ongs* e de organismos de cooperação internacional. Não se teve mais informações sobre as condições de transferência da gestão e dos cuidados para um lar substituto. O emprego doméstico se constitui muitas vezes como a única possibilidade de amenizar os efeitos nefastos da condição de miserabilidade das famílias. Dos quatro irmãos, apenas um desenvolve atividade não qualificada como vendedor. A irmã mais velha trabalhou como gerente em empresa de microcomputador, por vinte anos e, atualmente, está desempregada. A outra irmã também investiu no aumento da escolarização, obtendo título universitário, e se inseriu no mercado de trabalho como professora e pedagoga.

Observa-se uma reprodução de posições similares desses indivíduos, mas que estão associadas ao investimento de certo tipo de capital social e cultural, que perpassa pelo investimento no sucesso da trajetória escolar e de inserção mais tardia no mercado de trabalho, em condição mais valorizada de trabalho e salarial. Nesse mesmo tipo de caracterização, incluem-se os itinerários 8 de Laura, 12 de Paulo e 14 de Rafaela. Assim

⁷⁷ Para a discussão sobre tutela privatizada de crianças pobres, ver o trabalho de Vianna (1997) sobre a atuação do Estado relação à infância pobre entre as décadas 1910 e 1920.

⁷⁸ Ver o trabalho de Neves (1997) sobre as lógicas sociais que envolvem o trabalho infantil e formas de prevenção.

sendo, um aspecto que os diferencia da trajetória de Marta, a inserção deles em programas de formação profissional, como, por exemplo, a bolsa de monitoria e os estágios em empresas, garantidos em detrimento da vinculação institucional a universidade.

Os programas de assistência estudantil aparecem como fundamentais à aquisição de uma *expertise*, alcançados através do acesso ao conhecimento especializado e institucionalizado e de uma prática profissional adquirida somente através da socialização entre os seus pares. Ela se torna um tipo de capital escolar capaz de conferir alguma distinção diante da concorrência entre profissionais por uma posição no mercado de trabalho. Outro meio de adquirir essa *expertise* tem sido o trabalho voluntário como professor em pré-vestibular comunitário.

Isadora (7) começou a sua trajetória como balconista em comércio, aos 17 anos, ficando por pouco tempo, uma vez que identifica essa forma de inserção no mundo do trabalho como de intensa exploração e incompatível com o seu projeto de investimento na escolarização e formação profissional, saindo então após ingresso na universidade pública. Ela retorna ao mercado de trabalho, antes de terminar a faculdade, como professora de curso livre de línguas, por intermédio de suas relações pessoais. Depois teve uma experiência em escola particular, ainda em formação. A condição de beneficiária de programa de treinamento na faculdade permitiu conciliar melhor o investimento nos estudos. A partir de vinte e três anos, já formada, começa a atuar como professora em escola particular, mas em condições precárias, sem carteira assinada, benefícios e direitos trabalhistas. Ela ingressou na rede pública de ensino como professora de língua portuguesa em 2002. Como alternativa para enfrentar o baixo salário, tentou atuar como prestadora de serviços de faturamento hospitalar, mas não conseguiu enfrentar a concorrência. O seu pai é portador de uma trajetória de mobilidade ocupacional: filho de pais agricultores migrou da área rural para a urbana, ainda jovem e, trabalhou como camelô, até ingressar no serviço militar obrigatório, seguindo carreira. A mãe de Isadora nunca trabalhou fora, como a mãe, que fora casada com um imigrante português, dono de pequeno comércio de alimentos. A mobilidade ocupacional do pai não esteve associada ao investimento da escolarização, mas ao ingresso na carreira militar, condição que se apresentou ao irmão, hoje sargento da aeronáutica. Ela é a única entre as três gerações que conquistou o título universitário.

Quanto à posição de funcionários públicos de alguns avôs, pais, irmãos e dos próprios entrevistados, deve-se considerá-la a partir da situação e posição de classe que tais famílias e seus membros possuem e, em detrimento dela, o tipo de posição ocupam na estrutura burocrática do Estado. O funcionalismo público hoje aglutina um contingente considerável da força de trabalho no país, estimando 10 milhões de pessoas, considerando as três esferas governamental, de acordo com os dados do Ministério do Trabalho em 2009, sendo que noventa e seis por centos são estatutários, enquanto o restante é de servidores celetistas. Uma dessas posições é a do trabalhador assalariado que compõe boa parte do funcionalismo público, mas que não está em condições de trabalho similares. Ao contrário, as carreiras do funcionalismo público são bem heterogêneas, como diferenças de nível salarial e escolaridade. Assim, eles estão submetidos a diversas formas e intensidade de exploração e discriminação. A outra posição do funcionalismo público em geral se refere aos altos cargos de comando e poder ocupados dentro do Estado e responsáveis pela gestão de sua política e economia, ocupada basicamente por indivíduos pertencentes à burguesia e suas frações e à aristocracia. Pode-se, então afirmar que existe uma parcela do funcionalismo público composta por cargos de prestígio e poder, ocupados pela burguesia, mas que o alcance dessas posições por indivíduos de outra camada social pode representar uma mudança de situação de classe.

A condição dual e contraditória entre aqueles que ocupam tais posições em órgãos públicos do Estado expressa a divisão de classes em nossa sociedade, relacionando-se com a história do processo de desenvolvimento do capitalismo e de formação do Estadoⁱ. Essa divisão social enuncia também lugares distintos nessa estrutura, porque, por um lado, existe uma aristocracia de servidores públicos em altos cargos do poder no executivo, legislativo e judiciário e nas forças armadas, por outro lado, existem trabalhadores assalariados em diferentes condições salariais e de trabalho.

Assim sendo, a consideração da posição atual no funcionalismo público para efeitos de análise de trajetória ocupacional não pode perder de vista esta estrutura dual e contraditória do funcionalismo público, sob o risco de interpretá-la como uma mudança de situação de classe, apenas em detrimento do ingresso no serviço público. Deve-se estar atento, sobretudo ao lugar do indivíduo dentro da estrutura dual de classe que se apresenta na estrutura do Estado, bem como estar atento às desigualdades salariais e as formas de exploração e de discriminação a que estão sujeitos os trabalhadores

assalariados, a fim de compreender se o ingresso na carreira pública é acompanhada de uma mudança na situação de classe.

Nesse sentido, os estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) sobre o funcionalismo público traçam um quadro sobre as diferenças entre os servidores públicos. Entre anos 2000 e 2009 ocorreu uma elevação da escolaridade entre os servidores municipais, estaduais e federais, de respectivamente: 231,3%, 70,3% e 40,1%, apenas por iniciativa dos próprios trabalhadores, mas em função dos critérios de seletividade baseado na escolarização. No ano de 2009, os servidores com nível superior completo representam um total de 25%, com ensino médio completo era 30,3%, fundamental completo 21,1% e 1,9% de analfabetos. As mulheres são maioria entre os servidores público em um total de 56,3% , independente da esfera de governo, mas principalmente na área de saúde e de educação. Em relação à faixa etária, 83% dos servidores estão compreendidos nas faixas entre 30 e 64 anos, sendo que a maior proporção (31,6%) situa-se entre 40 e 49 anos. Ao longo da década, ocorreu um forte crescimento no número de servidores com mais de 50 anos, cuja proporção passou de 18,9% em 2000, a 25,2% em 2009, representando assim uma elevação de 94,6%, no período. No que se refere às diferenças salariais, elas podem variar de R\$ 704,26 (menor salário inicial do nível auxiliar) até R\$ 7.863, 80 (maior salário inicial do nível superior).

As diferenças salariais dos servidores públicos federais não somente estão associadas às distinções de natureza e tipos de trabalho desempenhado (saberes, conhecimentos e práticas exigidos), mas também à lógica de estruturação de setores da burocracia estatal essenciais à própria manutenção da máquina pública, bem como à dinâmica do desenvolvimento da economia capitalista. Os setores ligados à área de prestação de serviços públicos garantidores dos direitos sociais básicos como saúde, educação, habitação, entre outros concentram as piores condições de exploração, enquanto os setores de crédito e financiamento, arrecadação fiscal e segurança e justiça apresentam os melhores salários e estrutura de carreira⁷⁹. Outro aspecto que, cabe destacar aqui, se refere à luta pela apropriação e distribuição dos recursos públicos, diante das políticas de ajuste fiscal e constrição dos gastos públicos, em pleno modelo do Estado Neoliberal.

⁷⁹ Ver tabela anexa número 1 com as diferenças salariais por área de atuação do Estado.

Diante disso, pode-se concluir que as famílias de servidores públicos aqui analisadas, são basicamente compostas por trabalhadores assalariados do setor público, com posições sociais que se diferenciam quanto à escolaridade, instância da federação e área de atuação da economia e do Estado:

| Escolaridade | | Estado | | Área de atuação da economia | |
|---------------|----|-----------|----|-----------------------------|----|
| Fundamental | 1 | Municipal | 0 | Educação | 7 |
| Completo | | | | Habituação | 1 |
| Médio | 8 | Estadual | 8 | Meio Ambiente | 1 |
| | | | | Pesquisa e Informação | 1 |
| Superior | 8 | | | Saúde | 1 |
| Não informado | 1 | Federal | 10 | Sistema Financeiro | 2 |
| | | | | Segurança Pública | 6 |
| Total | 18 | | 18 | | 18 |

Dos 18 funcionários públicos em diferentes posições dentro do universo familiar e de gerações diferentes, a maior parte está vinculada às áreas de prestação de serviços, que garantem o acesso aos direitos básicos e universais essenciais a condição de cidadania. Enquanto trabalhadores assalariados, eles estão basicamente situados em posições mais baixas do funcionalismo público, com piores condições de trabalho e salário. Com exceção de um dos militares, que ocupa alto cargo da hierarquia militar, os demais ocupam posições subalternas entre praças e oficiais da carreira militar e de um trabalhador administrativo de nível superior do BNDES.

Nesse sentido, o acesso ao serviço militar obrigatório se constituiu como uma “*porta aberta*” à possibilidade de acesso a melhores condições salariais e de benefícios, diante dos limites possíveis a mudança de certos destinos sociais colocadas às famílias de trabalhadores braçais, manuais e sem qualificação. Em um dos casos, após a mobilidade ocupacional através do ingresso na marinha, há uma reprodução com sucesso dessa condição de trabalhador entre as gerações posteriores, o que não é identificado nos outros casos.

As posições de trabalhadores de nível superior no serviço público federal são quase todas ocupadas pelos entrevistados que atuam como professores da escola básica, em diferentes redes de ensino. Apesar de comporem uma força de trabalho altamente qualificada, os entrevistados ocupam as posições mais desvalorizadas, diante da

hierarquia entre as repartições e órgãos públicos, estando sujeitos às piores condições salariais e de trabalho. Essas famílias são basicamente compostas por trabalhadores da rede pública assalariada, de nível alto e intermediário de escolaridade, e de baixa e média remuneração.

Por fim, apresentarei as famílias de *trabalhadores administrativos de nível médio ou superior em empresas privadas* em que estão incluídos os itinerários 3, 11 e 13. No caso de Aline (itinerário 2), ela trabalhou esporadicamente, antes de se formar, como tradutora de línguas e vendedora de blusas em festa *ploc*. Ingressou como professora de biologia na rede estadual, em 2.011. A sua irmã formada em odontologia trabalhou em consultório dentário, onde começou como estagiária. Atualmente, não exerce atividade remunerada, porque está cursando mestrado e possui bolsa de pesquisa. O seu pai é engenheiro mecânico da Companhia das Docas do Rio de Janeiro. A primeira inserção ocupacional dele foi como auxiliar administrativo em pequena empresa de contabilidade do pai. A mãe do pai dela nunca trabalhou fora. A mãe de Aline foi vendedora em feira e, depois trabalhou como secretária em escritório de contabilidade. Depois de casada, não desenvolveu mais atividade remunerada. O pai da mãe de Aline era vendedor de doce, enquanto mãe da mãe ela nunca trabalhou fora.

O itinerário 11 é o da Marina. Ela começou a trabalhar logo após o ingresso na universidade como operadora de telemarketing, em 2.000. Não permaneceu nessa atividade, porque não conseguia alcançar as metas estipuladas, afirmando que não “*levava jeito*” para aquele tipo de trabalho. Durante a faculdade, trabalhou informalmente durante um ano auxiliando um professor universitário em pesquisa de sua tese de doutorado. Durante dois anos, trabalhou como bolsista de iniciação científica na FIOCRUZ, sendo contratada para atuar em outro projeto de pesquisa, após o término da bolsa. Entre os anos de 2.006 e 2.007, foi secretária de um centro cultural no centro da cidade, depois de um ano, começou a trabalhar como professora na rede privada de ensino, acumulando as duas funções. Em 2.007, ela se tornou professora de sociologia da rede estadual através de concurso público. O irmão dela é professor de história na UFRJ, desde 2.009. Ao ingressar na universidade, começou a trabalhar como operador de telemarketing em banco, por intermédio da mãe da namorada dele. Ao terminar a faculdade, trabalhou como professor de história na rede municipal do Rio de Janeiro e na rede privada de ensino. O pai de Marina sempre trabalhou como despachante, enquanto a sua mãe teve vários percursos. Ela começou a trabalhar como secretária no Bamerindus e na Nestlé. Depois de casada, não trabalhou fora de casa, retornando ao

mundo do trabalho após separação conjugal. Contudo, não conseguiu se inserir imediatamente no mercado de trabalho e, vendeu utensílios domésticos e salgados para fora. Por intermédio de uma amiga, voltou a trabalhar como secretária em pequena empresa. A mãe do pai de Marina nunca trabalhou fora, e o pai do pai dele era trabalhador autônomo.

A Renata (itinerário 13) trabalha atualmente como professora de sociologia e pesquisadora na FIOCRUZ. Começou a trabalhar esporadicamente como caixa na feira *Hype*. Durante a faculdade, foi telefonista em Hotel, saindo desse trabalho em 2.009 para entrar para o programa de bolsa de iniciação científica, como estratégia de investimento em sua formação profissional. Trabalhou fazendo levantamento em arquivo para um professor universitário. Depois começou a trabalhar como professora de sociologia, história e geografia em várias escolas na rede privada de ensino. Antes de ingressar na rede estadual como professora de sociologia em 2.008, foi pesquisadora contratada da Fundação Darcy Ribeiro. O seu irmão mais velho é doutorando em engenharia química e, o mais novo nunca trabalhou, porque têm problemas psiquiátricos. O pai deles foi advogado, enquanto a mãe contadora da cervejaria Antarctica. Eles nunca tiveram outra inserção ocupacional. O pai do pai de Renata era dono de pequena propriedade rural na Bahia e político local, enquanto a mãe da mãe dele nunca trabalhou fora. A sua avô materna era operária de fábrica de produto dentário e o avô materno contador.

Nessas famílias, observa-se que a inserção no mundo do trabalho é vista como aceitável e possível para os membros da terceira geração, desde que não inviabilize o projeto de aumento da escolarização e conquista do título universitário. Nesse sentido, as atividades laborais informais que permitem acumular conhecimento e expertise profissionais, ainda que não sejam mais bem remuneradas, são encaradas como mais apropriadas, pois não é vista como marcada por uma exploração inaceitável. Com essa mesma motivação, os programas de assistência estudantil voltados para a iniciação à profissionalização são amplamente valorizados.

No caso da Marina e do irmão dela, eles são os que chegaram mais longe no investimento escolar, pois apenas uma tia se formou em instituição privada. O ingresso na universidade representa um aspecto de distinção nesse processo de investimento. Nos outros dois casos, os pais oriundos de famílias de pequenos proprietários do setor de serviços ou rurais não reproduzem a mesma situação de classe, mas conseguem ocupar a

posição de trabalhadores assalariados com formação profissional, em posições de destaque na estrutura hierárquica das empresas privadas.

Os deslocamentos ocupacionais não estão necessariamente acompanhados do aumento no investimento da escolarização, aspecto revelador desse material empírico, dada a idealização da educação como meio de mobilidade social, compartilhados por diferentes classes sociais e suas frações. Essa condição é observada principalmente nos casos de mobilidade ocupacional correlacionadas com a mudança na condição de classe das famílias de imigrantes estrangeiros, cujo deslocamento do meio rural para o urbano, realizados na primeira metade do século XX, se constituiu em acúmulos importantes para que os membros da segunda geração tivessem uma mudança nos seus trajetos ocupacionais, possibilitados através da colaboração de patrões e afins no acesso ao capital econômico. Essas famílias saíram da condição da classe trabalhadora para pequenos proprietários do setor de distribuição e produção de mais valia.

Contudo, através dos casos empíricos, observa-se um tipo de trajeto ocupacional com mobilidade ascendente, em que os membros da terceira geração romperam com os destinos predestinados à classe trabalhadora pobre e sem qualificação, ocupando posições no mercado de trabalho que não exigem conhecimentos especializados, mas apenas aqueles que estão mais facilmente disponíveis por serem compartilhados através da socialização no espaço doméstico e, muitas vezes, no mundo do trabalho, em condições intensas de exploração econômica e de baixo prestígio. A mudança da posição de trabalhadores braçais e manuais sem qualificação para a de professores da escola básica se deu através da conquista de um tipo específico de capital social, portanto de um conhecimento especializado, consagrado no diploma universitário, conferidor de prestígio, e representou uma mudança para outra condição, de menor exploração econômica e de controle e subordinação sobre o trabalho.

Nesses casos, não se observa uma alteração da condição de classe dos entrevistados, mas sim da situação de classe, isto é, há apenas um deslocamento interno ascendente de uma camada a outra da classe trabalhadora assalariada, por conta da alteração nas relações de dominação e discriminação a que estão submetidos. Contudo, a posição de professor como um lugar de prestígio é relativizado por eles diante das condições de exploração econômica e de subordinação política, materializadas nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho e na perda da autonomia do trabalho docente, a que estão em geral submetidos os professores nas diversas redes particulares

e públicas, bem como em razão das investidas na desqualificação social, culpabilizando-os pela crise da educação.

A situação de precarização não pode ser anunciada como um processo de proletarização de certos segmentos da classe média, como se faz em teses e estudos sobre os professores. A ocupação de professor pode ser ocupada por indivíduos com diferentes situações e posições de classe, em condição e posição diferentes nas dinâmicas das relações sociais de “*produção*” ou de “*distribuição*” do conhecimento, principal *valor*, trocado nos espaços escolares.

Nessas trajetórias descritas no capítulo anterior, foi observada a valorização entre os entrevistados da educação como meio de alcançar a mobilidade e de romper com os destinos predestinados aos trabalhadores mais pobres. Desprovidos de capital social e econômico, eles investiram na escolarização como meio de conquistar uma posição menos desvalorizada, livrando-se de situação de intensa exploração, entendidas como desumana. Irei então, no item a seguir, apresentar a situação em geral de escolarização dos entrevistados, focando nos casos em que se observa uma mobilidade educacional.

5.3 - Mobilidade Educacional

Em geral, os membros da terceira geração dos quatro tipos de grupos de família de ocupação apresentam uma elevação no nível de escolarização, aspecto que pode ser observado no quadro seguir, com o nível de escolarização por geração e tipo de grupo familiar:

| Escolaridade/Grupo | Filhos | | | | | | | | Pais | | | | | | | | Avós | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------|----|----|----|------|-----|-----|------|---------|----|----|----|-----|-----|------|------|---------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| | Quatde. | | | | % | | | | Quatde. | | | | % | | | | Quatde. | | | | % | | | |
| | G1 | G2 | G3 | G4 | G1 | G2 | G3 | G4 | G1 | G2 | G3 | G4 | G1 | G2 | G3 | G4 | G1 | G2 | G3 | G4 | G1 | G2 | G3 | G4 |
| Não alfabetizado | | | | | | | | | 2 | | 1 | | 17 | | 8 | | 8 | 2 | | | 33 | 20 | | |
| Alfabetizado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | | |
| Nunca foi a escola, mas lê e escreve | | | | | | | | | 3 | 1 | | | 25 | 25 | | | 5 | | 2 | 2 | 21 | | 8 | 17 |
| Ens. Fund. Incomp. - 1º ciclo | 1 | | | | 3,7 | | | | | 1 | | | | 25 | | | 1 | | 1 | | 4 | | 4 | |
| Ens. Fund. Comp. - 1º ciclo | 4 | | | | 14,8 | | | | 3 | 2 | | | 25 | 50 | | | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 13 | 17 | 8 |
| Ens. Fund. Incomp. - 2º ciclo | 1 | | | | 3,7 | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | 4 | | 4 | |
| Ens. Fund. Comp. - 2º ciclo | 2 | | 1 | | 7,4 | | 6,7 | | | | 1 | | | | 8,3 | | | 2 | 1 | 1 | | 25 | 4 | 8 |
| Ens. Médio Incomp. | 1 | | | 1 | 3,7 | | | 14,3 | 1 | | | | 8 | | | | | | | | | | | |
| Ens. Médio Comp. | 5 | 3 | 3 | | 18,5 | 30 | 20 | | 2 | | 5 | 3 | 17 | | 41,7 | 50 | | | 2 | 2 | | | 8 | 17 |
| Superior Incomp. | 2 | | | | 7,4 | | | | | | 1 | | | | 8,3 | | | | | | | | | |
| Superior Comp. | 8 | 4 | 10 | 2 | 29,6 | 40 | 7 | 28,6 | 1 | | 4 | 2 | 8 | 0 | 33,3 | 33,3 | | | 1 | 2 | | | 4 | 17 |
| Especialização-Mestrado | 3 | 3 | 1 | 4 | 11,1 | 30 | 6,7 | 57,1 | | | | 1 | | | 16,7 | | | | | | | | | |
| Doutorado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Não informado | | | | | | | | | | | | | | | | | 8 | 3 | 12 | 4 | 33 | 38 | 50 | 33 |
| Total | 27 | 10 | 15 | 7 | 100 | 100 | 100 | 100 | 12 | 4 | 12 | 6 | 100 | 100 | 100 | 100 | 24 | 8 | 24 | 12 | 100 | 100 | 100 | 100 |

LEGENDA:

Grupo de Família Ocupacional 1: Trabalhadores Manuais sem qualificação ou semiquificados.

Grupo de Família Ocupacional 2: Pequeno Proprietária do Comércio.

Grupo de Família Ocupacional 3: Trabalhadores do Setor Público

Grupo de Família Ocupacional 4: Trabalhadores Administrativo Nível Med. ou Sup. em Emp. Privada

Nesse sentido, observa-se que a escolarização da primeira geração (os avôs) concentra-se basicamente no nível básico, com pouquíssimas exceções. Os três casos de portadores de diploma universitário se concentram nas famílias, cujas ocupações atuais dos filhos são a de funcionários públicos ou de trabalhadores administrativos em empresas, mas de origem pequeno-burguesas. Nesse período que os avôs dos entrevistados obtiveram o diploma universitário, em meados da década de 1940 e 1950, o acesso ao sistema de ensino universitário era bastante seletivo e possível praticamente aos grupos das classes dominantes. Nos três casos de portadores de formação universitária, a situação de classe da família deles é de pequenos burgueses, dois deles proprietários, um do setor rural e outro de serviços, enquanto o último do autoescalão das forças armadas. Não se encontra no material empírico nenhum caso de acesso da classe trabalhadora a formação desse tipo na primeira geração.

Com relação à segunda geração, observa-se uma elevação do nível médio de escolarização, mas o acesso à formação universitária ainda é bastante restrita aos trabalhadores em geral. Entre os trabalhadores administrativos de nível médio e superior (em dois casos), não houve uma elevação tão significativa de nível de escolaridade entre a primeira e a segunda geração. A posição de trabalhadores assalariados posicionados em postos médios da hierarquia organizacional das empresas privadas decorre da conquista do diploma universitário, possíveis devido ao capital econômico e social disponíveis em suas famílias de origem pequeno-burguesas. O acesso ao diploma nesta geração se deu basicamente pelas famílias de trabalhadores do setor do serviço público, que comparado ao grupo de trabalhadores manuais não qualificados e desqualificados, possuem situação mais favorável no mercado de trabalho.

Contudo, a mudança mais significativa se observa na terceira geração, acompanhada de uma elevação da conquista do diploma universitário. Essa progressiva elevação do nível de escolarização não está dissociado do processo de massificação da educação, em todos os níveis, incluindo a formação universitária, a partir dos anos

1.980. Consta-se que a elevação mais significativa de acesso ao diploma universitário entre a segunda e a terceira geração ocorre entre os membros das famílias de trabalhadores manuais e desqualificados/semiquualificados e das famílias de pequenos proprietários, advindos de um processo de ascensão social. Entre os membros do primeiro tipo de família, a conquista do diploma universitário se mostra em um processo restrito e seletivo, uma vez que menos da metade conseguiu realizá-lo. Ao contrário no segundo tipo de família, quase setenta por cento deles foram exitosos nesse processo.

Diante desse quadro, analisarei apenas os casos mais significativos de mobilidade educacional, aquela possível aos filhos dos *trabalhadores manuais sem qualificação ou semiquualificados* e aos filhos das *famílias que ascenderam socialmente*. Isto é, a trajetória escolar e de investimento no aumento da escolarização de André, Ana, Daniel, Gabriela, Maria e Roberta. Depois os percursos de Raul e Tatiana, pertencentes ao segundo grupo (*pequenos proprietários do comércio*).

No primeiro caso, a educação se apresenta como meio de romper com os destinos sociais dos familiares e parentes e como uma possibilidade de “se livrar” da situação de miséria e da exploração intensa.

Na família de Maria, ela é a primeira a conquistar o diploma universitário entre os membros de sua geração. O mesmo percurso não se mostrou possível aos dois irmãos. Um deles não conseguiu conciliar a condição de trabalhador com a de estudante e reverter às defasagens de capital cultural de tipo escolar obtido pelo sistema público de ensino, para o ingresso em uma universidade pública. O projeto de investimento na conquista do diploma universitário foi através de ingresso no sistema privado. Contudo, ele foi interrompido não apenas pela condição de trabalhador, mas diante da ausência de capital econômico para arcar com as despesas. Esse investimento não se constituiu enquanto um valor e projeto visto como possível para a irmã mais velha, que sempre questionou os esforços e a dedicação do pouco tempo livre, disponível as classes trabalhadoras, a ser dispensado. Na terceira geração da família de Maria, a educação aparece enquanto um valor, mas de certa forma relativizado por seus membros, já que a escolarização apareceria como alternativa quase inviável, por ser o acesso ao sistema público de ensino algo bastante restritivo aos membros das classes populares. O projeto de melhoria das condições de vida se vislumbra e se materializa através do processo de

migração do meio rural para o urbano e da inserção em outra atividade ocupacional. Entre os homens dessa geração, a ocupação de açougueiro possibilitou melhores condições de trabalho e remuneração, a ponto de gozarem de um padrão de vida, encarado como distinto, daquele de origem, dado o acesso aos bens de consumo, como casa própria, roupas e em alguns casos, ao carro. Os tios de Maria, oriundos de uma família de trabalhadores rurais portadores de uma pequena posse, ao migrarem se inseriram em atividades braçais e, depois aprenderam a atividade de açougueiro. Nenhum deles teve acesso ao ensino formal e apesar de analfabetos conseguiam realizar operações matemáticas básicas, importantes para a atividade ocupacional que desempenhavam. Esse fato que é enfatizado como elemento de questionamento do papel e da importância da educação como meio de mudar a condição de vida dos trabalhadores. Quanto à escolarização dos irmãos e da própria Maria, ela ocorreu sem interrupções e todos finalizaram a escola básica, mas foi marcada por certas dificuldades enfrentadas pelos pais de mantê-los na escola, em função dos custos com o transporte. A mãe vendia salgados para fora como meio de garantir os recursos necessários a manutenção dos filhos na escola. A educação era vista e encarada por ela, como fundamental para se romper com a condição de pobreza, e alterar os destinos a eles predestinados. O ingresso de Maria na universidade pública ocorreu após longo investimento feito, que contou com a mediação de um colega de trabalho, que conseguiu uma bolsa de estudos em pré-vestibular da rede privada, através das relações com um político, do qual era cabo eleitoral em uma comunidade do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Ela atribuiu o contato com os professores do cursinho como fundamental à orientação sobre o investimento em outros cursos universitários, não tão valorizados como medicina e direito, e de acesso facilitado. Mas a decisão de cursar ciências sociais foi influenciada por colegas do seu irmão vinculadas à capoeira. O desejo de conquista do diploma universitário se constituiu em um investimento capaz de possibilitar uma inserção ocupacional, menos precária, dado o nível de exploração aos trabalhadores do setor de serviços.

A conquista do diploma universitário por Daniel e os seus irmãos homens não foi resultado de um investimento contínuo nos estudos. A inserção no mercado de trabalho foi uma prioridade diante das restrições econômicas. O investimento na escolarização foi realizado posteriormente, exigindo que conciliassem os estudos com a condição de trabalhador. Daniel se tornou funcionário público quando terminou a escola básica,

depois ingressou na universidade. O seu irmão mais velho começou a trabalhar aos 18 anos de idade em um escritório de contabilidade, através da rede de relações sociais de sua mãe, sendo ele o primeiro a ingressar na faculdade pública, mas já na condição de funcionário público da Emater-Rio. Depois de formado, escreveu por um tempo peças e novelas para a Rede Globo de Televisão, mas hoje trabalha apenas como funcionário público federal na UFF. O outro irmão Danilo se tornou professor de formação técnica, sendo depois efetivado como funcionário público do município de Itaboraí. A inserção dele como professor se deve a posição de egresso do projeto de formação em escola técnica agrícola na juventude. A conclusão da formação universitária dele ocorreu em torno dos 30 anos. A inserção ocupacional da mãe do Daniel como servente no espaço escolar possibilitou o acesso a informações importantes capazes de permitir a orientação aos filhos sobre a trajetória escolar.

Gabriela se formou como professora primária em escola pública e, logo em seguida começou a trabalhar como docente em escola informal no bairro onde morava. Em sua família, a irmã mais velha, também professora, tem formação universitária.

Os entrevistados André, Roberta e Ana também foram os primeiros a conquistarem o título universitário em suas famílias, mas o desejo de romperem com os destinos dos pais de trabalhadores manuais, visto como sinônimo de condição inaceitável e humilhante de exploração ganhou nova dimensão, diante da vivência de uma inserção ocupacional similar (babá, diarista e pedreiro). As possibilidades de investir no aumento da escolarização contaram como formas diferentes de mediação.

Ana ressalta que tanto a convivência com os filhos dos patrões de sua mãe, quanto a passagem “*pelos quartinhos da vida*” (quarto de empregada), que marcam de forma significativa o lugar de submissão da empregada doméstica, se constitui no desejo de ruptura. O contato com os patrões lhe proporcionou não só “*olhar além*”, transpondo o seu universo cultural, e vislumbrando outra condição de trabalhador, mas modificar os seus hábitos, como *gosto pela leitura*, enfatizado com certo orgulho, citando os romances clássicos e consagrados, que leu ainda jovem. Ela menciona o acesso à biblioteca particular de um dos patrões de sua mãe, assim como aos brinquedos e outros objetos, descartados e doados à filha da empregada. A moradia esporádica e temporária na residência dos patrões lhe facilitou o acesso aos bens culturais da cidade, possível pela proximidade da biblioteca pública, que frequentava depois da escola, nos tempos

livres e de longa espera para retornar a sua casa. O isolamento em relação aos demais parentes e as formas de socialização das crianças dessa rede foram importantes na percepção construída sobre si e na idealização de um projeto de futuro via aumento da escolarização. Ela estudou boa parte do ensino inicial (hoje fundamental) em escola privada, onde estudava como bolsista, benefício assegurado aos funcionários da empresa, na qual trabalhava o pai como frentista de posto de gasolina. No ensino médio, ela cursou em escola pública. O auxílio nos trabalhos escolares era realizado pelo seu padrasto, que tinha formação técnica em eletrotécnica, possibilidade negada aos demais membros da família de origem, basicamente de analfabetos.

Roberta não atribui à família um papel importante no investimento no aumento da sua escolarização, ressaltando a sua habilidade para os estudos, em especial o bom desempenho em língua portuguesa. Quando indagada sobre a realização das tarefas domésticas e a seleção para uma escola de destaque no sistema público de ensino, ela menciona a orientação e o auxílio de uma vizinha professora, que dava aulas particulares às crianças da *favela* onde morava, fazendo isso muitas vezes gratuitamente e, que lhe orientou também quanto à escolha da escola de formação média. Ela estudou em escola do sistema público que, mesmo diante do processo de massificação e de expansão precarizada, era identificada como acima dos padrões da época e capaz de garantir uma formação de qualidade aos seus alunos.

O caráter excludente e seletivo do sistema de ensino para os membros da classe trabalhadora foi nesse caso revertido pela entrevistada através das relações de mediação e de troca de favores entre vizinhos. As escolinhas informais e improvisadas e a prática do reforço permitiram dominar certos códigos e conteúdos escolares que não são possíveis de serem assimilados apenas pelo processo de socialização do conhecimento mediado entre alunos e professores, exigindo dos alunos que se mobilizem através de outros recursos ou relações, fora do espaço escolar, para se adequarem.

Roberta, Ana e Maria ingressaram na universidade pública depois de cursarem o pré-vestibular privado. A única que obteve bolsa foi Maria, enquanto as outras empregavam o seu salário no pagamento dos cursos, condição necessária ao ingresso delas.

André abandonou a escola aos 13 anos e começou a trabalhar como pedreiro, retornando depois de longo tempo dela afastado. Ele concluiu a escola básica aos 24

anos. O investimento dele na escolarização tem a ver com a mudança de percepção influenciada por sua participação no movimento político e vinculação ao Partido dos Trabalhadores (PT), em Maricá. A educação por ele é encarada como a única alternativa do pobre para sair da condição de exploração.

O investimento no aumento da escolaridade de Roberta, Ana e Maria foi realizado a partir dos tipos de relações sociais entre iguais e entre desiguais – a de colaboração de classe e a de solidariedade de classe:

1) As relações de colaboração de classe. Por este tipo, entende-se um processo mais amplo de relação de dependência e de colaboração entre indivíduos e grupamentos sociais situados em posições desiguais de poder e em situação de dominação e resistência, conforme a elaboração feita por Ferreira (2007). As relações de colaboração contribuíram de diferentes maneiras, através: a) das redes de troca e de solidariedade entre a classe trabalhadora e os seus filhos e as instituições sociais estatais e paraestatais (igreja, ONGs); b) as relações de favor entre os desiguais – patrões e trabalhadores;

2) A solidariedade de classe. Nestes casos, foram mobilizadas: a) às redes de troca, solidariedade e de favor entre familiares, parentes e afins.

No que se refere às relações de colaboração entre as classes, dois aspectos presentes e correlacionados na trajetória de vida dos entrevistados devem ser observados como fundamentais aos investimentos realizados para o aumento da escolarização – as *mediações sociais* e a alternância entre universos culturais diferentes. Nesses casos, o processo de mediação social exercida por diferentes agentes e instituições sociais, compreende, de acordo com Neves (1997), a construção de novas formas de agregação e de sociabilidade em outros espaços sociais, que não são aqueles construídos anteriormente pelos indivíduos e pelas redes sociais nas quais está inserido. Essa transposição é orientada por agentes mediadores que, vinculados ou não a diferentes instituições sociais, cumprem o papel de transmitir novos valores, visões de mundo e saberes àqueles que serão mediados, proporcionando-lhes a aquisição de novos conhecimentos, capazes de conduzir à des-naturalização dos esquemas simbólicos e significativos. O deslocamento de um universo social a outro provoca a construção de diferentes percepções, qualificações e configurações acerca do mundo social. Portanto, gera novos esquemas de classificação, de autoridade e de representações sociais e a elaboração e reconhecimento de novas identidades, portanto de vinculação a outros

sistemas de interpretações sociais. Consequentemente, os mediados tendem a desqualificar e negar os significados antigos atribuídos à experiência de vida acumulada.

No caso empírico estudado, os agentes de mediação social importantes no projeto de investimento na escolarização pelas classes trabalhadoras foram os amigos do trabalho, da vizinhança e da militância política, que provocaram não apenas a mudança nas percepções e visões de mundo dos entrevistados, mas também possibilitaram o acesso a certos recursos indispensáveis, como a bolsa no curso de pré-vestibular, as aulas de reforço gratuitas, os livros doados e outros. As relações entre pais, familiares e parentes dos entrevistados e os padrões foram também importantes tanto nesse processo de abertura de novos horizontes culturais, quanto na possibilidade de mediar formas de inserção ocupacional: no caso de Ana como babá como caixa em loja de doces, mas que não foi aceito por ela; Maria como digitadora em empresa privada e Gabriela como professora primária em escolinha de bairro.

Através do recurso da entrevista, foram apresentadas as estratégias e as variações encontradas na formação dos percursos escolares dos entrevistados, considerando basicamente os elementos extraescolares e microssociais. As redes de relações das quais faziam parte, assim como as formas de socialização vivenciadas por eles foram fundamentais na produção de certas trajetórias de vida, produtoras de visões de mundo e experiências de vida diferentes. Além de permitir compreender tanto as similaridades quanto às dissonâncias dos sentidos da escolarização.

Neste sentido, destaca-se a presença marcante de um *ethos*⁸⁰ de insubordinação à exploração entre os entrevistados, que se expressa na negação à humilhação que a condição de intensa exploração econômica submete as pessoas e na valorização de uma atitude de contraposição e de transposição de certos limites sentidos e identificados como injustos ou inaceitáveis. Conforme trecho seguinte pode-se refletir sobre os valores que, de certa forma, orientam essa percepção sobre o mundo, em especial sobre as relações sociais entre os desiguais:

Eu acho que quis estudar um pouco mais por ter sido criada pela minha mãe, mesmo desse jeito, aqui em Niterói, por ter saído de Cantagalo. A maioria dos meus primos, em algum período, morou em Cantagalo ou na fazenda, porque as minhas tias tiveram muitos filhos. A minha mãe é a única que só teve um e mais velha. Ela era a mais velha da família e a

⁸⁰ Este termo é empregado no sentido de um conjunto de valores implícitos e interiorizados pelos indivíduos

única que não tinha filho nem neto. As minhas tias já eram avós e a minha mãe ainda não tinha neto. Todos os meus primos por algum tempo tiveram que ficar na fazenda e serem criados pela a minha avó. Eu acho que é um pouco isso. Como eu ficava com a minha mãe de um lado e do outro, eu acho que essa questão de ver como a vida dela era sofrida, como ela sofria. As coisas que ela passava com os patrões dela. Eu não quero isso para mim, não. Eu lembro uma vez que a patroa dela falou assim: “Ana depois, você vai ser empregada doméstica”. Então é assim que ela pensava: a sua mãe está ficando velha e depois você vem para mim. Eu disse: eu não! Não quero ser empregada doméstica, eu não quero ser explorada. Ai ela: eu exploro a sua mãe. Eu virei para ela e disse eu não sei. Se eu falei que não queria ser explorada era porque ela explorava. Então, às vezes era oito e meia da noite e a gente morando em Maricá, a mulher pedia para a minha mãe fazer um bolo. Naquela época, ônibus demorava, as estradas eram muito ruins, e por isso os carros andavam devagar. A gente então demorava a chegar lá. Várias vezes a gente chegava lá meia noite, uma hora da manhã em casa, para outro dia está cedo em Niterói, no horário. A minha mãe era muito explorada e eu via aquilo. Então pensava comigo: essa vida eu não quero! Então teve essa questão de não morar na roça, só ir lá de vez em quando e ser criada pela minha mãe e ir passando por esses quatinhos da vida. Eu acho que ajudou muito ver o sofrimento dela. O contato com os filhos dos patrões da minha mãe e vê-los comprando roupas, diskmann, indo para a balada, festa, um querendo ser médico, outro querendo ser advogado. Eu também quero isso para mim. Eu acho que é mais por isso. Era por essas questões. E também por eu ficar nos quartos. Nos quartos de empregadas não tinha televisão. Eu também durante muito tempo não tive televisão na minha casa. Vários períodos que a gente não tinha televisão. Então eu lia muito e teve um patrão da minha mãe que liberou a biblioteca. Na verdade, era o namorado da patroa da minha mãe. Ele falou pode pegar aqui o que você quiser e começou a me indicar alguns livros. Tanto é que a Brumas de Avalon foi ele quem indicou. Eu acho que eu li em uma semana os quatro volumes. (Ana, 38 anos, professora de sociologia, em uma escola do município de São Gonçalo)

Esse *ethos* se constitui por uma valorização das formas de distinção entre os seus iguais e desejo de mobilidade social, motivado por uma perspectiva individualizadora, mas não apenas por ele. Outras referências diferentes também são mobilizadas, como as noções de justiça e igualdade elaboradas devido à afiliação ideológica socialista.

Neste caso, o individualismo enquanto valor é reelaborado pelos professores filhos de trabalhadores não qualificados ou semiqualificados, fundamentando uma concepção de mundo e sobre de si mesmo. Esta ressignificação se constituiu em *ethos* da *insubordinação*, que orienta o projeto de mobilidade social por eles idealizado. Eles estiveram imbuídos no sentimento de rejeição à condição de intensa exploração econômica, identificada como injusta ou inaceitável e da vontade de transpor estes limites.

Entretanto, a singularidade e excepcionalidade são destacadas por eles como qualidades marcantes, que se expressam a vontade e o desejo de romperem com o destino social dos seus antepassados, entendido como uma condição humilhante e de sofrimento. Eles rejeitam e resistem à reprodução da mesma condição de classe de seus membros, valorizando a atitude extremamente autodisciplinadora, como um mérito individual, relacionada à ética do sacrificio, descrita a seguir:

“...valores associados à ética do sacrifício orientam o processo de mobilidade e o dignificam. Só parece ser possível o deslocamento de posição social a partir da valorização de um sistema que exige não só dedicação, mas a abstinência relativa a determinadas práticas concebidas como propiciadoras de prazer e bem-estar. É preciso dormir pouco, estudar nos fins de semana, não sendo possível reservar tempo para o lazer (...)No caso em questão, a conciliação entre o caráter obrigatório e utilitário do sacrifício parece clara. É necessário e obrigatório abnegar-se e privar-se para ser recompensado, pois, da mesma forma que é dando que se recebe, é também se sacrificando que se é recompensado. Postula-se a crença numa obrigatória recompensa diante do ato de dar-se em sacrifício, nos termos da moral da dívida pautada nas obrigações de dar-receber e retribuir. Se me dou em sacrifício, receberei obrigatoriamente uma recompensa. Fazer um curso superior, deslocando-se para uma posição social de maior prestígio, constituiu-se, para estes estudantes, a grande recompensa” (Mongim, 2010, página 140 e 141).

Nesse sentido, o *ethos* da insubordinação e a ética do sacrifício orientaram o comportamento de investimento no prolongamento da escolarização, e o alcance da atual posição social é identificado como expressão de uma mobilidade social, quando comparadas com os destinos sociais de seus familiares, pertencentes à classe trabalhadora mais pobre. A educação se constituiu enquanto um valor e, sendo vislumbrada como uma alternativa futura, nem sempre possível, para a melhoria das condições de vida.

A atitude ativa dos entrevistados nos percursos escolares e nas relações sociais estabelecidas em outros espaços de socialização foi fundamental à mobilidade educacional alcançada, uma vez que o investimento na escolarização nem sempre assume *status* de projeto, sendo relativizado e questionado como viável e necessário pelos membros da família dos entrevistados.

Em sua pesquisa com 16 famílias de trabalhadores manuais não qualificados ou semiquilificados, Zano (2011) aponta para dois sentidos comuns por elas atribuídos à escolarização. A instrução escolar é identificada como alicerce necessário à inserção ocupacional em condições menos precárias, capaz de minimizar a condição de pobreza dos trabalhadores. O outro aspecto é o da escola como espaço de socialização capaz de evitar possíveis inserções em carreiras desviantes, protegendo os filhos dos perigos de uma permanência prolongada na rua.

Diferente da situação empírica analisada por Zano (2011), a maior parte dos entrevistados que alcançaram o título universitário possui percursos lineares e contínuos (não fragmentados), seja por reprovações, seja por interrupções temporárias, como aqueles encontrados na metade dos casos por ele considerados. Zano aponta para a questão do fato de os percursos escolares fragmentados serem em parte atribuídos às condições socioeconômicas de precariedade e de necessidade de inserção dos jovens no

mercado de trabalho, em atividades como pedreiros, pintor, camelô, empregadas domésticas, faxineiras, etc.

A condição socioeconômica citada anteriormente não difere muito da situação das famílias dos entrevistados por mim. Nesse sentido, os processos de mediação social e a mobilização de rede de troca, favores e solidariedade entre os próprios iguais e entre os desiguais atuaram para amenizar e reverter os limites impostos pelas condições materiais objetiva e, também o caráter excludente da escola.

O certificado escolar como meio de se garantir uma posição mais digna e valorizada no mercado de trabalho não tem uma relação direta com um projeto de longevidade escolar, e não são assimilados subjetivamente por todos a ponto de orientar uma prática voltada à disposição para os estudos. Essa crença pode ao contrário produzir questionamentos e contraposições, motivados por sentimentos difusos de discriminação, impotência, incapacidade e desinteresse pela escola.

Essas contradições em relação à escola como um valor tendem a se acirrar diante dos limites impostos à mediação da família e da escola na gestão das formas de inserção da juventude no mundo do trabalho, no atual contexto de avanço do Estado neoliberal, que promove a perda de direitos e a restrição de políticas sociais, bem como dos efeitos da mundialização do capital e de reestruturação produtiva, que provocaram tanto desemprego estrutural, quanto a flexibilização dos processos e relações de trabalho. Trata-se, então, do fechamento das antigas formas de vislumbrar a inserção social da (s) juventude (s), ocorridas através da educação pelo e para o trabalho e de controle, portanto, do seu tempo livre. Ela não se constitui apenas em detrimento desse contexto de configuração do capitalismo e do Estado, mas também da constatação de que a educação como meio de se alcançar a mobilidade pelos mais pobres tem um caráter bastante seletivo e limitado aos poucos casos exitosos entre os iguais.

Além dos aspectos conjunturais, a relação entre juventude, escola e trabalho é marcada geralmente por um caráter excludente e discriminatório, relativos às condições de classe e as identidades étnico-raciais, de gênero e de local de moradia que operam como marcadores de desigualdades que se traduzem, portanto em possibilidades e oportunidades diferentes de escolarização e inserção no mercado de trabalho para a juventude. Essas formas de desigualdades sociais se expressam em acesso desigual ao sistema de ensino e, portanto influem na dinâmica do processo de ensino aprendido

dos jovens e na construção de suas trajetórias escolares e das formas de inserção no mundo do trabalho.

Diante desse aspecto estrutural e da dinâmica de exclusão nos espaços da escola, o investimento na escolarização pela juventude pobre não é apenas influenciada pelas condições materiais que o limita, mas também envolvem as condições simbólicas, como a possibilidade de se adequar a cultura escolar, tornando mais viável em detrimento do capital cultural da família e do valor que a educação assume no projeto de futuro por ela vislumbrado.

Diante do descrédito atribuído às famílias das classes trabalhadoras mais pauperizadas e à escola pública de massa, outras instituições vinculadas ao campo da caridade, da assistência social e da filantropia⁸¹ se advogam o papel de mediadores sociais não apenas da reversão do caráter excludente da escola, mas também da abertura de novos horizontes culturais e de novas possibilidades de inserção de jovens pobres, através da afiliação dos seus eleitos aos ideários proclamados por elas, portanto de reconversão ou alternância em universos culturais diferentes, capazes então de redesenhar os percursos assumidos pelos indivíduos.

A mobilidade social dos filhos dos *trabalhadores não qualificados ou semiquualificados* é resultado de um investimento feito por três gerações, que começou com o deslocamento rural-urbano e se concretizou apenas pelas gerações futuras com o aumento da escolarização, e na conquista do diploma universitário. Estas possibilidades se mostraram mais restritas entre os filhos de trabalhadores não qualificados.

Entretanto, esta posição conquistada por eles foi possível em detrimentos de outros acúmulos feitos pelos membros das gerações mais velhas, através do processo de migração e de novas formas de inserção ocupacional. Neste sentido, valorizou-se a inserção ocupacional como meio de lidar com as privações impostas pela situação de pobreza, diante da inacessibilidade do sistema de ensino à classe trabalhadora pobre.

A escolarização não foi sempre enfatizada com a mesma convicção nestas famílias, mas fundamentalmente pelos professores, que comungam da crença de que através da escolarização alcançariam uma posição melhor no mercado de trabalho,

⁸¹ Ver os estudos de Neves 2001, 2001 a, 2002 a, 2002b, 2002c e Ramos 2004 sobre as formas de mediação e gestão da inserção ocupacional da juventude pobre pelo campo institucional da caridade.

relativizando à situação de desqualificação social, associada a posição de intensa exploração econômica. Este projeto se manifesta como um ideal, que não se realiza para todos os seus iguais, ou mesmo da maneira como foi idealizado.

Como elemento da memória coletiva e individual, as narrativas evidenciam as formas como conseguiram lidar e enfrentar as privações e dificuldades quanto à reprodução física e social. Eles atribuem esta condição à personalidade excepcional e ao olhar visionário, capaz de diferenciá-los dos outros, voltado para o investimento na educação como meio de *ascender* socialmente. Eles se veem como sujeito que superaram certos limites colocados aos pobres em uma sociedade de classe. Esta alteração é encarada por eles como positiva, sendo destacada como uma reversão da condição que lhes foi predestinada.

No entanto, os trajetos deles não representaram uma mudança de posição de classe, permitindo o deslocamento dentro da própria classe trabalhadora, realizado a partir do acúmulo de capital cultural e escolar.

Os outros dois casos de mobilidade educacional são a dos filhos dos itinerários 15 e 17. A trajetória do pai de Raul é marcada por um processo de ascensão social dissociada de uma mobilidade educacional. O aspecto principal da mudança da situação de classe não foi à alteração da posição ocupacional do pai, mas o acesso ao capital econômico que lhe possibilitou acumular capitais com a venda de empreendimentos imobiliários e depois no ramo de serviço. O pai dele procurou investir na conversão do capital econômico em capital escolar, através do investimento na escolarização, como meio de conferir aos filhos uma posição profissional de prestígio, que a conquista do capital econômico por um membro operário não pode conferir nem transmutar, sem a mediação da escola, em capital cultural e escolar. O entrevistado relata que estudou em boas escolas privadas na cidade de Niterói e que as dificuldades com as tarefas escolares eram solucionadas com as aulas particulares, dada principalmente por um estudante universitário que a família mantinha relações de vizinhança. Nesse caso, há uma tentativa de interferência do pai na escolha do curso universitário, cujo desejo era o ingresso do filho no curso de medicina. Outro elemento importante do processo de longevidade na escolarização de Raul e a sua condição de estudante-trabalhador. Ele foi escriturário em um banco durante a faculdade de história. A condição de trabalhador não foi dada pela necessidade de arcar e contribuir com o sustento da família, mas como

processo de investimento na autonomia em relação à autoridade paterna, conferida a partir de outra identidade conquistada pelo filho no espaço doméstico, a de trabalhador e não apenas a de consumidor. A condição de trabalhador estabelece outro tipo de relação de interdependência em relação aos pais, já que o salário do jovem não é dispensado para o sustento da casa, mas para suprir as necessidades individuais, principalmente com lazer e consumo. Apenas um dos seus filhos manteve a condição de pequeno proprietário, mas como profissional liberal. A condição de trabalhador e de estudante não é encarada como algo incompatível com o investimento na conquista do diploma universitário, mas em consonância com uma ética do trabalho, que entende a inserção no mundo do trabalho como pedagógica e capaz de evitar certos desvios de comportamento e os seus efeitos deletérios, atribuído da juventude como uma fase de transição do ciclo de vida identificado como de riscos e perigos.

No caso de Tatiana, a família vivencia um processo de ascensão social e posterior deslocamento descendente, que ocasionou a diminuição do capital econômico, impondo limites à reprodução física e social de uma família numerosa. Um aspecto importante é a percepção da família de Tatiana de si mesmos. Eles se identificam como trabalhadores pobres, em detrimento da origem de classe do pai ou chefe de família, e da impossibilidade de se manter em uma situação de classe diferente – de pequeno burguês. A situação de classe dessa família é marcada por uma consciência de classe dual e contraditória, em detrimento da posição pequeno burguesa do pai, a de dono dos meios de produção (distribuição de alimentos), que mantinham outros trabalhadores assalariados e acumulava a partir da exploração do trabalho de outrem algum capital, mas que diante da concorrência no setor de distribuição de alimentos, retorna a condição de trabalhador, mas que mantém o controle sobre os meios de produção, e não vive mais da exploração do trabalho alheio e nem acumula capital. Além desse aspecto, é interessante que a entrevistada relata a concepção política conservadora da família, que tem uma vinculação católica e apoio ao salazarismo. Nesse contexto, o investimento no aumento da escolarização dos seus membros se constituiu em projeto mais individual da mãe de Tatiana, que incentiva os filhos a estudar, entendido como meio de se melhorar de vida. O projeto de longevidade da escolarização das filhas do casal ocorreu através da formação técnica ou no curso de formação de professores.

O sentido atribuído ao magistério como o lugar provável de mobilidade para a classe trabalhadora indica que na estrutura de prestígio das profissões o magistério goza

de um prestígio relativo. Nessa época, em meados da década de 1960, o acesso à formação de professores era restrito, mas amplamente valorizados, porque através de processo de concurso ou prova de conhecimento inseria-se na carreira pública. Todas as irmãs de Tatiana conquistaram o diploma universitário e se inseriram em ocupações mais valorizadas, enquanto os irmãos que não fizeram o mesmo investimento não tiveram as mesmas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Entre os membros da terceira geração de todos os grupos de famílias ocupacionais, todos os entrevistados fizeram a universidade na condição de estudantes-trabalhadores⁸², ou de trabalhadores-estudantes, em detrimento tanto das diferenças relativas ao perfil socioeconômico das famílias dos trabalhadores, quanto da situação de classe, em especial pela valorização de uma ética do trabalho e pelo reconhecimento dos diplomas como estratégia de qualificação social.

Desse universo, 6 pessoas trabalharam durante o período de formação, nas ocupações de pedreiro (1), auxiliar de escritório (1), auxiliar de biblioteca (1), professora primária (2) e escriturário em banco (1). Os outros 11 trabalharam em algum período da formação, principalmente no início ou final da faculdade. O programa de assistência estudantil (estágios e as bolsas de pesquisa, treinamento e monitoria) em geral se apresentou como uma alternativa a inserção ocupacional remunerada, identificada como fator de dificuldade para o investimento na formação e qualificação profissional em detrimento da necessidade de conciliar estudo e trabalho.

Entre os grupos de famílias ocupacionais, todos os entrevistados apresentaram uma elevação do nível de escolaridade. O grupo (4) de trabalhadores administrativos em pequenas e grandes empresas privadas apresenta uma variação do nível de capital escolar entre as três gerações. A proporção de membros da terceira descendência com diploma universitário é de 85,7 %. A quantidade de membros com educação superior dobra na segunda geração, enquanto na terceira triplica. Em dois casos desse grupo, os avôs pertenciam à pequena burguesia, possuindo certo capital econômico, cultural e escolar, e os membros das linhagens futuras mantêm essa condição. Nas famílias de trabalhadores do setor público, 73,3% dos membros da geração mais nova alcançaram o título universitário, representando uma elevação 2,2 vezes em relação à anterior, enquanto da primeira para a posterior foi de 8,3 vezes. Entre as famílias de pequenos

⁸² Romanelli (2011) define como estudante trabalhador aquele estudante que trabalha mais é parcialmente mantido pelos pais, mesmo que o auxílio dos pais se limite a oferta de moradia e alimentação. Por trabalhador estudante entende aquele que a família não tem condição de arcar mesmo que parcialmente com as necessidades do filho.

burgueses, que ascenderam a essa condição, nenhum membro obteve título universitário, chegando a 70% entre a terceira geração. A busca pelo capital escolar expressava o projeto de investimento na conquista de prestígio, que não foi garantido com a mobilidade social. No caso da família dos trabalhadores não qualificados e semiquualificados, 40,7% dos membros da ascendência mais nova conquistou o diploma universitário, significando um aumento de 5 vezes entre as duas linhagens anteriores. Nesse caso, os entrevistados e os seus irmãos foram os primeiros dentro da família nuclear a conquistá-lo, com exceção de um caso em que o pai do entrevistado é funcionário público e possui formação superior, mas que não influenciou nos itinerários ocupacionais do filho, porque não mantinha contato com ele.

O aumento do nível da escolarização das famílias tem uma relação direta com um fato estrutural de configuração da política educacional – ampliação, expansão e massificação do ensino em todos os níveis, principalmente do ensino superior a partir da década de 60 no Brasil. Contudo, a partir dos dados, observa-se que as formas de acesso ao ensino público de qualidade não ocorrem sobre as mesmas condições em detrimento do perfil socioeconômico das famílias, que incluem os critérios de escolaridade e ocupação e fundamentalmente em detrimento da situação e posição de classe delas. Entre a classe trabalhadora, aqueles que estão sujeitos aos processos mais intensos de exploração econômica e de discriminação social, que se reflete no volume e tipo de capital social que dispõem, tende a reproduzir entre as gerações condições de vida e de existência mais similares. As possibilidades de mobilidade através do investimento na longevidade da escolarização ainda são bastante restritas entre os trabalhadores não qualificados ou semiquualificados, quando comparada com a situação dos mais qualificados e em melhores condições salariais, portanto em melhores condições de reprodução física e social. Além disso, a mudança de posição ocupacional capaz de romper com a identidade dos membros das gerações anteriores representa um investimento nem sempre configurado enquanto um projeto de vida de três gerações, que se inicia com o processo de migração e de escolarização das novas gerações. Em termos de trajetória individual, o investimento na conquista do diploma universitário para reverter à posição de trabalhadores não qualificados ou semiquualificados para uma ocupação profissional levou em média 12 anos.

5.4 - Conclusões Preliminares

Na trajetória de vida dos entrevistados e dos seus familiares, observa-se que os casos de deslocamentos educacionais e ocupacionais ascendentes não representaram uma alteração na posição de classe, mas apenas no interior dela. O investimento na conquista do diploma universitário e à qualificação profissional se reverteram tanto em melhores condições de trabalho e salariais, quanto em prestígio no mercado de trabalho. A mudança de posição de classe foi observada a partir das trajetórias ocupacionais individuais, em contraposição com a situação de exploração econômica e de dominação, às quais estavam sujeitos, em diferentes momentos, os membros das gerações anteriores, composta em sua maioria por trabalhadores manuais não qualificados ou semiquilificados de origem camponesa e imigrantes.

Os processos de mobilidade com mudança na condição de classe e entre as frações de classe representam certa excepcionalidade, considerando os fluxos de distribuição dos indivíduos na estrutura social. Neste caso, estes deslocamentos são mais restritos entre os camponeses e operários. Eles permitiram entender como operam os elementos de ruptura e de permanência de uma “*estrutura profunda da personalidade*”, responsável pela formação do ser social, que a princípio garante a reprodução simbólica e cultural de certa estrutura de classe.

No entanto, o individualismo enquanto valor dominante foi por eles ressignificado, nutrindo um sentimento ambíguo de resistência através da insubordinação e de adequação, por meio do esforço individual. As formas de dominação simbólica entre as classes e os processos pelos quais os trabalhadores se adéquam ou resistem a elas são complexas e contraditórias.

A posição de professor da escola básica não pode ser em si critério de definição de uma posição de classe, porque enquanto categoria profissional pode ser ocupada por indivíduos com diferentes origens de classe. Um exemplo dessa diferença está entre aqueles docentes que são donos de estabelecimento privados de ensino e empregam outros professores e a massa heterogênea de docentes assalariados que estão em situação diferentes de exploração e discriminação no mercado de trabalho. Assim sendo, a ocupação, renda ou escolaridade dos indivíduos ou grupos não definem a posição de classe deles, embora possam indicar as diferenças internas às classes sociais.

Os itinerários dos outros grupos de família ocupacional apresentam diferentes tendências, quando existentes, de mobilidade educacional, ocupacional e geográfica. Por fim, os casos empíricos por mim analisados de deslocamento dos trabalhadores, considerados em sua diversidade, em geral, não se constituíram em situações de ascensão social⁸³, com exceções de dois casos. Em uma delas ocorreu um descolamento ascendente e a permanência na nova posição, enquanto o outro se observa um movimento ascendente provisório, ocasionando o retorno para a condição de classe anterior. Ainda que as histórias de vidas não sejam marcadas por processos de ascensão social, elas representam processos de deslocamentos ocupacionais, educacionais e geográficos que correlacionadas permitiram um deslocamento e mudança de posição interna a classe trabalhadora.

O valor atribuído à educação entre os docentes entrevistados não se resume aos diferentes trajetos ocupacionais, nem aos processos e as experiências vivenciadas por eles e pelos seus familiares com o processo de escolarização; mas as próprias histórias de vida influenciam e contribuem na formação de uma concepção de escola *humanista e democrática*.

A educação enquanto valor não assume um significado unívoco na trajetória de vida de todos os professores, sendo ao mesmo tempo ambíguo, similar e complementar. A identidade de classe se apresentou como um fator importante na constituição de certos *olhares* destes trabalhadores. Um deles entende a educação como estratégia de reversão da situação de exploração e de privação econômica. A primeira orienta o olhar daqueles que estiveram em condições mais precárias e de intensa exploração no mercado de trabalho. Enquanto o outro a concebe como possibilidade de realizar novos acúmulos, para evitar os riscos de perda de certos atributos importantes que garantem uma posição menos sujeita à exploração e à discriminação no mercado de trabalho. A última é mais comum entre aqueles que gozam de outra posição, menos precária entre os trabalhadores.

Ainda assim, a educação como valor é, de certo modo, compartilhada por todos e identificada como um meio de garantir certos acúmulos necessários à conquista de uma posição mais prestigiosa no mercado de trabalho, através o volume do capital

83 Por ascensão social entende-se a mudança de situação de classe, portanto de deslocamento ascendentes ou descendentes dentro da estrutura de classe.

cultural e escolar, materializados nos títulos e certificados escolares, constituindo-o assim em um projeto de investimento familiar.

Esta crença na mobilidade social pela educação se constitui como parte da representação social deste grupo, sendo por ele acionada para legitimar, neste caso, o valor humanístico e democrático atribuído à escola, visto como o lugar da diversidade, que abarca diferentes projetos, sendo um deles o da mobilidade social.

Estes professores relativizam este projeto, a partir da concepção própria de crise da educação. A escola fracassa porque se torna incapaz de possibilitar à mudança dos destinos dos trabalhadores mais pobres e a sujeição a superexploração e a desqualificação social. Diante do contexto de perda de direitos e de desemprego estrutural, os limites da escola são ainda mais elucidados *colocando em xeque* este projeto por eles valorizado e idealizado, representando assim um fechamento das poucas e restritas possibilidades para a juventude pobre.

Nesse sentido, este papel da escola, muitas vezes, é posto em questão por eles, quando se constata a desvalorização do professor, que apesar do volume de capital escolar, está sujeito aos baixos salários, às longas jornadas e precárias condições de trabalho docente e à perda da autonomia relativa. Como expressão desta desvalorização profissional, elas também enfatizam o acirramento do controle sobre o trabalho docente associada à perda do poder de decisão e a subordinação às direções de escola e aos representantes da SEEDUC, assim como a resistência dos alunos à cultura escolar e o questionamento da autoridade do docente.

Assim sendo, irei me ater no próximo capítulo às idealizações da escola e as formas de constrangimento enfrentadas por este grupo de trabalhadores para lidarem com elas, principalmente em uma situação de mudança, em que se acirram os instrumentos de controle e o seu trabalho.

6. As formas de resistência dos professores: Da significação do papel da escola à luta sindical por melhores condições de trabalho.

Nesse capítulo, analiso primeiramente os sentidos atribuídos ao papel da escola pública e a concepção de crise institucional segundo os professores, em especial os de sociologia, vinculados à SEEDUC. Estas narrativas são elaboradas em contexto de luta por reconhecimento de determinada significação, mas sobretudo de contraposição aos discursos e às práticas de poder e da dominação, questões articuladas entre si, especialmente exercidas pela cúpula da Secretaria de educação e os seus representantes diretos, no âmbito das mudanças provocadas pela mais recente política educacional. Posteriormente, dedico-me à análise das principais formas de resistência, cotidianas e abertas, destes professores.

As formas de resistência não podem ser analisadas sem a compreensão da estrutura de dominação à qual se contrapõem. Elas estão inerentes a contexto de exploração econômica e dominação política, nos termos, de lutas de classes (cf. Scott, 2000 & Ferreira, 2007). Além disso, Ferreira (2007) ressalta o papel da colaboração de classe, como elemento a ser considerado, principalmente explícito em atos de resistência. Ela se apresenta como uma forma alternativa e antagônica de encaminhamento de luta de classes, no caso, consistindo em conciliação de interesses ou recurso para amenizar os conflitos e confrontos, se possível para fazer convergi-los para objetivos comuns e criação de identidades entre grupos em posições desiguais de poder, através de ideias ou mesmo de ações em conjunto. A colaboração e a resistência só se definem em relação ao poder e à dominação.

Os atos de resistência e de colaboração podem ser distinguidos a partir de formas cotidianas e abertas ou latentes. No caso, os atos cotidianos de resistência são definidos por Scott (2000) como a luta prosaica, mas constante entre subalternos e dominadores, que procuram evitar a extração máxima do trabalho deles (exploração) e que pode cessar a qualquer ameaça ou desafio que a torne pública. As armas mais comuns são o “*fazer corpo mole*”, a dissimulação, a falsa submissão, os boicotes premeditados, a ignorância fingida, a fofoca, a sabotagem, furtos e outras. Elas requerem pouca ou nenhuma coordenação e planejamento, assumindo uma tendência mais individualizante; evitando qualquer confrontação simbólica com as normas impostas pelos subordinadores. As latentes ou abertas se constituem a partir da confrontação direta,

desafiando publicamente o poder. Os seus instrumentos mais utilizados são o motim, as paralisações e greves. No entanto, podem recorrer a outras técnicas acima descritas, usadas preferencialmente em estratégias cotidianas. Elas exigem, planejamento, disciplina e organização, mesmo que contando com lideranças (cf. Scott, 2000).

No entanto, as formas de colaboração podem ser múltiplas e utilizar as mesmas técnicas que são empregadas em atos de resistência. Na verdade, elas se utilizam das mesmas técnicas presentes nas lutas políticas, podendo ser acionadas por dominados-dominadores e explorado-exploradores. Elas são classificadas por Ferreira (2007) como institucionais, sendo elas em geral firmadas entre chefes e líderes políticos, associações formais ou organizações coletivas, por meios de tratados e de acordos formalmente estabelecidos, e também como cotidianas, que se manifestam a partir da submissão voluntária, da adesão às ordens, da delação e do usufruto dos benefícios e favores consentidos como formas de retribuição.

Os atos de resistência não são resultado apenas do interesse, da coragem ou da consciência dos subalternos, que permitiram traçar de forma romântica e idealizada o seu retrato. Da mesma maneira, aqueles que não resistem não se tornam simplesmente colaboradores das estruturas de poder. Neste sentido, eles devem ser compreendidos, seja em seus atos individuais, seja em seus movimentos coletivos, considerando complexidade, ambiguidade e ambivalência (Ortner, 1995).

Recapitulando, na análise por mim realizada no capítulo anterior, os trabalhadores assalariados, objeto desta reflexão, estão submetidos à dominação vertical, derivada do conflito entre eles e a cúpula do Poder de Estado (governador e secretários), em contexto de exploração econômica e de dominação política. Além das formas legais e burocráticas (poder organizacional), outros tipos de poder mais capilares e articulados entre eles, como a força e as maneiras de coagir moralmente, são acionadas pelos dirigentes e os seus representantes diretos, para enquadrar os comportamentos destes trabalhadores no espaço escolar. No entanto, os tipos diferentes de poder estão sempre inter cruzados pelo exercício do poder simbólico.

Por fim, os atos de resistência não estão dissociados de re-elaboração de estruturas significativas e de práticas políticas, que se apresentam de forma ambígua e contraditória. Isso explica em parte a ordenação adotada neste texto, em que abordarei

primeiro o discurso contra-hegemônico e depois praticas cotidianas e abertas ou latentes de resistência.

6.1- O significado da crise da escola pública e a luta dos professores pela inversão da culpa.

As concepções sobre a *escola* e sua *crise*, elaboradas pelos trabalhadores da educação, fazem parte de esquemas simbólicos que tornam inteligível o mundo social, garantindo a comunicação entre os indivíduos, assegurando a integração social entre eles e formando certo consenso sobre este mundo e os seus objetos e coisas. Elas são expressões de formas de pensamento - de valores, crenças e ideias - arbitrárias e socialmente determinantes, portanto relativas tanto a um grupo em particular, quanto ao contexto histórico no qual foram construídas. Elas criam hierarquias através de relações lógicas e abstratas sobre elementos entre si, comparando-os, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças. Elas criam mais que hierarquias lógicas. A objetividade sobre o mundo se define através das formas de consenso que exercem, sobretudo, a função de integradora dos indivíduos, porque elaboram valores morais compartilhados por todos que pertencem a um determinado grupo social ou comunidade. Elas geram assim vínculos sociais, que também são afetivos, assim como orientam escolhas e a prática social (Durkheim, 1983).

Estas concepções estão dissociadas de outras noções como magistério, trabalho docente e seu papel, educação e ensino-aprendizagem, que, articuladas entre si, formam um esquema simbólico. Entretanto, como qualquer esquema desta natureza, ele não apenas define os instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos, mas também exercem um papel político. Ele não está vinculado às relações de poder e de força entre grupos e classes sociais, portanto à imposição de certo arbitrário cultural impetrado pelos mais poderosos como formas universais de conceber o mundo, constituindo a legitimação das formas de distinção por eles demarcadas (cf. Bourdieu 2002 e 1998).

Assim como os demais, o discurso dos professores é engendrado em meio a um jogo de poder pela universalização de determinados sentidos a eles atribuídos, e inseridos no reconhecimento social da escola pública como um problema político. No

entanto, nessa disputa, eles estão em posições desfavoráveis nas relações de poder, dinamizadoras destes conflitos.

Apresentarei a seguir, como anunciado antes, os esquemas simbólicos elaborados pelos professores entrevistados que dão sentido ao papel da escola, à concepção de crise e de trabalho docente. A concepção de crise da educação pública é por eles elaborada, em geral, em contraposição ao discurso hegemônico de culpabilização dos professores pelo fracasso da escola, sustentado pelos representantes da cúpula da SEEDUC-RJ e dos demais poderes políticos, dos organismos internacionais e da grande mídia⁸⁴. Farei isto através dos discursos por eles elaborados em entrevistas e situações de interação com o pesquisador. Assim, reproduzirei trechos das conversas ou entrevistas que assumem importância diante do objeto proposto e das questões aqui valorizadas para a análise.

No entanto, observa-se que certas estruturas narrativas elaboradas pelos professores podem se apresentar, em consonância com o discurso dominante, principalmente quando se referem aos próprios colegas de trabalho e aos alunos e seus familiares. Em alguns casos, elas expressam as tentativas de reversão da posição de desqualificação dos professores, a partir da diferenciação entre os iguais ou mesmo de reprodução da mesma lógica, que fundamenta a visão desabonadora e imbuída de diversas formas de preconceito em relação ao aluno.

A concepção de *fracasso* se constrói a partir da constatação dos professores de que a instituição escolar não cumpre as expectativas nela depositadas, mas não apenas por eles, mas também por diversos grupos e agentes sociais e institucionais. O propósito atribuído à escola se difere em função das identidades de classe, portanto de interesses e visões de mundo diferenciadas:

Professora) Eu não sou estudiosa da política educacional, mas a forma como a escola está organizada hoje e me parece que está organizada há muito tempo, não só politicamente como administrativamente, não está dando conta disso. Acho que tem haver com todos esses aspectos que a gente está conversando desde sempre. Para eu te dar um panorama, teria que estudar historicamente a educação no Brasil, mas, por exemplo, pegando dados concretos que eu tenho, a forma como esse curso normal hoje está organizado, ele realmente não pode ajudar o aluno a aprender nada. O aluno fica em uma escola integral, sem infraestrutura para ser uma escola nem de 6 tempos. Ele tem uma grade de horários completamente furados, por exemplo, o ano passado, a minha aula era nos 2 primeiros tempos e eles só voltavam à tarde 1 hora, isso é uma escola de ensino integral para gente.

⁸⁴ Vale ressaltar que o discurso de desqualificação da escola pública e dos professores não é apenas investido por representantes situados em altas posições do poder político, mas como observou Neves (2014) os agentes de instituições filantrópicas e *ongs* inseridas nas redes de prestação de serviços às crianças em situação de rua e de risco social também desqualificam e denunciam o limite da atuação das escolas públicas, principalmente pela incapacidade de reverter estes riscos e de garantir uma formação que faça sentido às demandas deste segmento populacional.

Muitas vezes não tem Merendeira e a escola tem que fechar ou então o turno não pode acontecer. Uma escola de ensino integral para mim, em algumas coisas tem que ter a estrutura de uma creche, se o cara fica lá o dia inteiro, em algum momento esse cara tem que descansar, ele tem que deitar o corpo dele, uma sala para esse garoto dormir, essa garotada dormir. Vamos dizer que ele tenha aula de manhã e a tarde, às seis horas não vai aprender nada mesmo, você pode falar o que quiser, tem esse aspecto “micro” mesmo, da falta de organização que a escola tem. Outra coisa que fica claro, é que essas escolas, e até em escolas particulares, não tem projeto pedagógico político, acho que tem projeto de gestão política. O ensino de formação geral se você perguntar para as pessoas qual o objetivo disso, ninguém sabe te dizer, acho que nem a própria Secretária de Educação sabe para que serve. Tem uma política de Governo que não sabe para que serve. Se você pegar aquela grade de horário, aqueles tempos, se nem a Secretaria de Governo sabe muito bem o que ela quer, a escola vai saber. Você vai discutir projeto político pedagógico, é uma palhaçada, é uma bobagem, está tudo pronto. Não tem nenhum espaço ali, para nenhuma comunidade escolar colocar nada. Pelo menos na rede estadual e acho que na particular deve ser pior, você não tem nenhum projeto nacional de educação, nem se quer você tem, ou se tem se perdeu nessa burocracia chamada Estado, ou seja, para mim. Se você pensar no aspecto perverso, eu sou uma representante do Estado, embora ensine sociologia, eu sou uma representante querendo ou não dos valores do Estado. Não é à toa que o currículo de sociologia está montando desse jeito, mas nem isso o Estado está conseguindo, reproduzir sua própria ideologia ou conseguindo isso de uma forma que, eu não estou conseguindo entender. (...) a única coisa que tem clara nessa estória é esse projeto de gestão, mas educação não é só projeto de gestão. O que eu quero do meu aluno, que ele saiba ler e escrever, óbvio que ele domine a língua dele e tenha capacidade de crítica, está em qualquer e até no projeto político do Estado isto está, mas como isso está sendo feito, isso não está sendo feito para nada, para mim isso é muito louco, eu não consigo entender. Por exemplo, eu dou aula de sociologia, se eu vou discutir com meu 2o. Ano, aquele texto do “Tomazi – Direitos e Cidadanias”, do livro de Sociologia deles, eu estou em um segundo ano, eu estava tentando mostrar os aspectos históricos das sociedades que nem sempre você teve o direito de estudar, você estudar não é uma coisa natural, é uma construção social, você tenta ficar colocando isso para aquele aluno, mas aí você vê que a base educacional ela tem que estar nesse sentido e por que isso não é natural, por que existiram sociedades (...), os alunos não sabem qual a diferença entre, nem pegando pela ideia da palavra, a monarquia absolutista e a monarquia constitucional. Parece preciosismo de professor mais não é o cara tem que saber, que no absolutismo uma pessoa que tem a figura de um Rei ela pode tudo, por isso o nome é absoluto, então as leis que ela vai criar, as normas que ela vai criar é para manter esse poder, por isso a monarquia constitucional veio a existir, para começar a frear isso, e aí você começa a dar algum poder para esse povo mesmo que relativo, eu comecei a ler o texto com os alunos e comecei a fazer essas perguntas para eles, para saber se eles estavam entendendo, por que eu não dou uma coisa e pronto, eu crio estratégia, hoje o maior problema, não é nem o conceitual é o de base, como por exemplo dar um texto desse, obrigar o aluno a ler e discutir, e você vê que o cara não saca nada de história, se ele não saca nada de história como que eu posso fazer uma discussão sociológica, que para ele não diferença do não direito para o direito, então você tem anos de educação e a sensação que me dá é que esse menino ficou anos na educação e não significou nada, ele não reteu nada. Você precisa na sociologia discutir alguns aspectos da biologia, quando você dá natureza, cultura e sociedade/cultura, os alunos não têm a menor ideia de evolucionismo. Quando eu pergunto para eles, “e aí, vocês vieram de onde? tem um cara que fala que a gente veio do macaco”, o aluno te olha como se nunca tivesse ouvido aquilo, eu fico espantada e aí isso vai dar naquilo que a gente estava conversando antes, como que esse cara vai ser técnico de alguma coisa, até para ser técnico de alguma máquina você precisa de alguma relação com o mundo, com a vida. A vida não começou ontem, então para mim a sensação é de que estes caras estão em uma escola e isso não está significando nada. Eu não sei nem se eu tenho condições, enquanto ator dentro daquilo, se eu consigo ter um vulto de um pensamento mais macro, mas a impressão que me dá é que a escola é uma bomba prestes a estourar, aí eu não sei como os alunos não estouram. Eu fico olhando a minha escola e assim, há possibilidade de se fazer tudo ali, desde um ataque de terrorismo macro, até ações isoladas que vão transformar aquilo em uma espécie de anarquismo gerido, mais um caos, a sensação que eu tenho é que a gente está cada vez mais chegando a um ambiente

que só vai se tornar insuportável, mais insuportável. Não sou fatídica, mas eu não vejo a coisa continuando desse jeito, uma coisa melhor. Eu vejo professores querendo se livrar das suas aulas, alunos que não estão interessados nessas aulas, e uma meia dúzia de pessoas que de repente acreditam no que fazem, tentando fazer, mas como é uma coisa muito individualizada, você acaba não construindo um padrão, então você não consegue construir de fato algo (...)

(Roberta, casada, 36 anos, professora sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em São Gonçalo, formação geral e de formação geral, diurno)

Neste sentido, a *crise* da instituição escolar é concebida por uma noção de incapacidade de atender aos diferentes projetos a ela atribuídos, seja aquele investido pelos representantes do Estado, na inculcação de um esquema simbólico que se introjete nos alunos, um determinado estilo de pensamento, visando à reprodução cultural; seja aquele idealizado pelos empresários, que veem a escola como instituição capaz de transmitir certas habilidades e conhecimentos úteis para a demanda de formação do capital humano; ou ainda aqueles que se concebem a partir da perspectiva voltada à formação do cidadão. Estas noções de precariedade e de incapacidade total não são absolutas, ainda que de certa forma enfatizada representem as principais contraposições enunciadas.

O fracasso da escola é também concebido a partir da incapacidade de os alunos de assimilarem os saberes escolares, acumulativamente transmitidos e apreendidos, ao longo de suas trajetórias escolares, sendo enfatizado, principalmente pela constatação da ausência de domínio da língua materna pelos alunos, portanto a leitura, interpretação e escrita, identificadas como algo que consagra a identidade cultural e as possibilidades de comunicação entre os indivíduos. Neste caso, o fracasso não só é entendido como incapacidade, mas também como ausência de expectativa quanto ao investimento escolar como projeto de futuro, externalizando a descrença da escola como instituição capaz de abrir novos horizontes, alterando as trajetórias individuais.

A negação do projeto de escolarização e a resistência à cultura dos alunos são encaradas como carência de projeto de vida e de inviabilização da condição de trabalhador. Ainda que, a inserção deles no mundo do trabalho não seja necessariamente gerida desta forma, mas por outras formas de internalização da identidade de trabalho e de mobilização das relações familiares, parentes e afins ou, da rede de favores entre empregados e patrões. Ainda que a cultura da resistência à escola entre os estudantes recrute muito adeptos, entre alguns há crença da educação como meio de se alcançar

posições mais valorizadas, ou mesmo atender a demandas exigidas no mercado de trabalho.

No entanto, há um descrédito difundido da escola e dos projetos nela idealizados e um sentimento de conformismo compartilhado por todos, que inviabiliza qualquer tentativa de reversão deste quadro de *crise*, especialmente sem uma alteração da política educacional e dos engajamentos dos sujeitos. Em outras falas dos professores, a crise é concebida como um projeto “eficaz” e “desenhado” pelos governantes para não assegurar o direito à educação de qualidade aos mais pobres, que se consolida não apenas através da ausência de condições de trabalho e de ensino, mas também como meio de garantir as relações de dependência política e de manipulação desta população, vinculando-a ao projeto de classe, ao da classe dominante:

professora) É. Sim tem dois critérios complicados. O primeiro é o aspecto político disso. Você não quer que a educação melhore e você sabe que o país é dirigido por uma elite que sabe que pobre tem que morrer mesmo. Então como não se pode matar todos os pobres, você vai matando aos pouquinhos e a maneira de você matar aos pouquinhos e você não dando saúde, educação e a peça fundamental nesse genocídio é a gente. Então você não paga o professor porque você não vai dar aula e é assim que as coisas funcionam, Então para legitimar esse genocídio. Eu considero isso um genocídio o que eles fazem. Então vamos criar justificativa para continuar pagando mal, para pagar pior ainda e então cria o plano de metas, que sabe que ninguém vai atingir. Então põe esse plano de metas que sabe que ninguém vai atingir. Para mim essas metas foram feitas justamente para não serem atingidas. Além do mais a outra coisa que empresa é essa ING que desenvolveu essa metodologia, da onde tirou essa metodologia. Isso não foi esclarecido, quem é o dono dessa empresa ING. Porque não fez um comitê de professores para discutir. Ai vai tratar a escola que nem banco, não é assim que as coisas têm que funcionar. Em lugar nenhum do mundo funciona assim e a outra coisa. Outro aspecto horripilante é o aspecto moral. É o aspecto humilhante. A humilhar o professor. Isso é querer humilhar o professor, colocar metas para poder receber de volta um pratinho de Bonzo. E não reajustar salarial, não incorporar gratificação, que era compromisso de campanha, aviltante, moralmente eu me sinto agredida assim com esse plano de metas, porque ele tem esse aspecto simbólico, moral.

(Renata, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matriculas, uma em Campo Grande e a outra Realengo, ensino médio, formação geral e EJA, diurno e noturno)

A concepção sobre o papel da escola na visão dos professores não é apenas elaborada a partir da idealização de um projeto institucional e de processo de ensino aprendizagem, mas também de sociedade. À escola é conferido o papel de consolidação da democracia no país. No entanto, esta noção de democracia assume múltiplos significados, que se apresentam, de forma articulada, denotando certas contradições, similaridade ou mesmo complementariedade entre eles.

Um desses significados se constrói a partir da afirmação de que a escola deve assumir um papel de transmitir certo capital escolar e cultural, que possibilite aos

sujeitos que nela estiveram vinculados, em outras fases do ciclo da vida a ocuparem uma posição diferenciada no mercado de trabalho, daquelas destinadas aos seus iguais, contribuindo assim para a materialização de projeto de mobilidade social para os pobres. Neste caso, a escola é concebida como agente central neste projeto de futuro, tal como foi, na trajetória de vida de alguns desses professores. Esta noção relaciona à ideia de que a democracia se consolida a partir da igualdade de oportunidade, em uma sociedade desigual, como meio de atenuar as formas de exclusão.

Por outro lado, a escola deve se voltar à formação para o desenvolvimento da visão crítica dos alunos sobre a realidade social e política, contribuindo para o alicerce da democracia, ao despertar a consciência para uma atuação mais transformadora sobre a realidade. Os professores ressaltam o poder que possuem em estimular uma atividade proativa e questionadora sobre as formas de poder, especialmente aqueles exercidos pela indústria cultural e pelo Estado. Assim, eles se veem incumbidos de fomentar a participação mais efetiva dos indivíduos nos processos de luta e de conquista de direitos.

Estas duas concepções da relação entre escola e cidadania ganham uma dimensão de destaque nos discursos destes professores, mas elas não são excludentes entre si, nem expressam a multiplicidade de atributos eleitos para explicar esta relação. A primeira concepção delas é formulada a partir de uma visão sobre a possibilidade de mudança individual, centrada na influência que a escola e os professores podem ter na trajetória de vida dos estudantes, cuja idealização contempla a valorização de uma mudança na condição de classe deles, através do investimento na escolarização. A outra perspectiva é coletiva que se materializa na conscientização do engajamento na luta política como meio de lidar e transformar o cenário de desigualdade.

A concepção do papel da escola voltada para a consolidação da democracia, nos casos dos professores de sociologia, tem uma relação estreita com os objetivos difundidos pelos militantes que lutaram pela sua inserção na escola básica, que hoje se mobilizam para conquistar o reconhecimento da disciplina neste espaço:

Ent. M: fica a questão pessoal, porque eu gosto. Poderia não estar mais dando aula, porque estou na FUNARTE, ganhando razoavelmente bem, mas eu gosto de ir lá, estar com os alunos. É prazeroso passar um pouco daquilo que você aprendeu, e você vê que têm momentos de receptividade, que os alunos estão gostando daquilo os faça pensar sobre a própria realidade. Isso seriam os fatores mais positivos.

(Maria, casada, 42 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola no município de Niterói, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, curso noturno)

Bem as desvantagens são inúmeras. Uuhh mas quanto às vantagens a única que eu vejo é quando você consegue atingir o aluno de alguma forma, mudar o olhar dele sobre alguma coisa, mesmo que isso aconteça muito poucas vezes. Bem a sociologia tem uma coisa de interessante ela está discutindo coisas que eles enfrentam todos os dias, mas o problema é o aluno ver a disciplina como algo que é de fato importante para ele, que não está ali só para ficar enchendo linguiça. Mais um conhecimento que ele não vê muito sentido, não usa para nada. Até você conseguir romper com todo isso é difícil, às vezes nem consegue. Fora a indisciplina, a luta que você tem para poder falar, para o aluno te respeitar um pouquinho. Mas quando você consegue parece que tira um pouco do peso de estar dentro de uma estrutura totalmente falida. Quando você consegue de alguma forma interagir com o aluno me parece mais fácil trabalhar certas questões. Por exemplo, as relações étnico-raciais, porque eu já dei aula como contratada no federal, mas é diferente lá a maioria é de alunos brancos, e no Estado só têm praticamente negros e mulatos. Então você vai lá trabalhar a questão do mito da democracia racial. Você vai mostrar o questionamento Ah no Brasil não tem preconceito de cor e sim social. O aluno do estado vai lá reproduzir todo que a sociedade diz que é, mas ele em algum momento se dá conta, puxa não tem o preconceito racial o caramba. Agora tem uns que não estão mesmo a fim. Tem uma coisa que hoje eu estou me questionando. Tem um pessoal agora da sociologia que deu para questionar que a sociologia não pode ficar se afirmando, dizendo que o seu objetivo é a formação para a cidadania, e tal. Que isso não é uma coisa só da sociologia. Eu fico me perguntando é claro que a minha cidadania não é a mesma do empresário, numa sociedade desigual acho que isso, estamos formando sim para cidadania. Que tem que construir outro discurso que faz uma diferença entre a sociologia e as outras. Mas eu não te pergunto a defesa à sociologia não foi com essa coisa da cidadania. Agora como fica?

(Andreia, solteira, 36 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da baixada fluminense, na modalidade de Educação formação geral, curso noturno)

Na primeira década do novo século, este consenso sobre a importância da sociologia na escola é alvo de questionamento e de disputa interna entre os militantes do movimento em defesa da sociologia. Investe-se na sua ressignificação, a partir do questionamento de que a formação para a cidadania não singulariza a disciplina, dificultando assim o reconhecimento desta e a sua legitimidade no espaço escolar. No entanto, ainda permanece o consenso de que o conhecimento sociológico pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento da capacidade de visão crítica acerca da realidade social pelo aluno.

A capacidade autoproclamada de o professor de sociologia levar o aluno à construção deste olhar crítico é orientada por uma concepção de processo de ensino e de aprendizagem. Ele é compreendido como um processo de troca de conhecimento e de saberes, possível apenas quando se questiona o poder de fala do professor encarado como detentor único do conhecimento. Ele se constrói a partir de uma relação de

proximidade, mais igual, entre os agentes envolvidos. Esta perspectiva dialógica na aprendizagem reflete a influência da pedagogia crítica na formação destes professores. Além disso, eles enfatizam que este processo se torna possível, quando se desfaz certa percepção de desqualificação do aluno.

O professor é concebido então como alguém que não apenas transmite o conhecimento, mas que ensina o aluno a utilizá-lo para entender a realidade, sem desprezar os saberes adquiridos por ele através de sua experiência prática, portanto da própria realidade. Nesse sentido, o discurso construído se contrapõe ao olhar que desqualifica o estudante, como incapaz de absorver os conteúdos, ou como desprovido de qualquer consciência sobre a realidade em que vive, porque não possui um determinado tipo de conhecimento especializado e científico e não vulgar sobre a realidade social.

Entretanto, esta visão pode, em alguns casos, ser etnocêntrica ao ver o outro como incapaz de desenvolver esta habilidade sem o conhecimento sociológico, revelando assim, a construção de uma autoridade específica dos profissionais deste campo do saber, que se veem como os mais capacitados para garantir uma formação humanista e crítica:

Para Estado eu fiz o concurso em 2008, eu entrei em 2010, fui chamada no início de 2010. Eu já estudei em escola pública, na verdade eu fiz o 1º, 2º e 3º períodos e a alfabetização em escola pública, 2ª e 3ª. Séries em escola pública e, depois eu fui para escola particular. A minha irmã estudou até a 5ª. Série em escola pública. Então eu já tinha tido esse contato. Eu moro em um lugar que tem cinco favelas do lado, desde sempre, sempre morei nesse lugar, em Santa Rosa, no final onde tem a Viradouro, Souza Soares, o Beltrão e o Cavalão, mais próximo de Icarai, mas eu sempre tive esse contato. Então como a Rafaela falou, “o que nos espera no colégio público”, mas eu já esperava uma coisa que não foi surpresa encontrar o que eu encontrei. Não foi nenhuma surpresa e quando eu entrei, eu fui com muita vontade, é aquela coisa eu fui também com aquela visão de que eu vou levar um determinado tipo de conhecimento, hoje em dia eu tenho outra percepção, mas eu vou permitir que a partir dos instrumentos, a partir da sociologia eles consigam enxergar o mundo de maneira mais crítica, mas eu fui numa intenção meio que: agora sim eles vão enxergar o mundo de maneira crítica, como se eles já não tivessem esse olhar crítico. Eu entrei já com essa experiência, mas é claro, você acha que conhece, você acha que mora do lado, mas você não conhece, é outra realidade mesmo, mesmo que seja do lado da sua. É isso! Eu fui me sensibilizando aos poucos para essa questão. Você chega: - ah porque eu sei a gíria, eu sei como fala. Não você não sabe de nada, o morro é do lado, mas é do lado, porque a intervenção policial é do lado. Eu escuto o tiro, tem épocas que eu escuto os tiros quase todo dia, mas não é na minha casa, então assim que eu entrei com essa ideia de vou trazer um instrumento para torná-los mais críticos. Essa ideia de passar o ensinamento, mas eu já não tenho nenhuma visão próxima a essa, pelo contrário eu acho que aprendo muito mais, tenho aprendido mais do que passo, a gente troca conhecimento o tempo inteiro, tanto que eu dou aula para Regular e EJA.

(Laura, solteira, 29 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas escolas no bairro de Santa Rosa em Niterói, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos e formação geral, curso noturno)

Os professores em geral atribuem sua atuação à incumbência de abrir novos horizontes culturais, principalmente em relação à inserção ocupacional e profissional e ao projeto de investimento no aumento da escolaridade dos seus alunos.

O papel de formação para a cidadania e de orientação profissional não se restringe a visão dos professores de sociologia, pois os outros também se advogam como importantes neste processo. Entre os professores de sociologia, a formação voltada para a consciência crítica sobre a realidade social e a participação política se constituem como elementos centrais ao discurso deles, engajado no projeto coletivo de legitimação da sociologia na escola básica. Entretanto há uma diferença nos discursos. No caso dos outros, eles assumem uma perspectiva mais ampla do papel que lhes cabe, como a *orientação para a vida* e dos riscos deletérios de certos vínculos sociais e escolhas feitas pelos estudantes:

Professor: É que vantagem é geral. É gostoso assim você dar aula, porque a minha visão de professor era uma visão meio romântica. Eu idolatrava, eu falava “eu quero ser isso”, quando eu crescer. Então eu não sei se alguém pensa assim ali, mas eu gosto de estar ali ensinando e mexer com alguém, saber que um dia alguém ali quer ser também professor, porque um professor mexeu de alguma forma diferente. Essa é a vantagem, eu acho gostoso, é legal trabalhar com adolescente, eles te procurarem, confiarem em você, conversar com você e até acabar confiando um segredo, coisa e tal, coisa que..., mas a desvantagem é financeira, é total, tem falta de interesse dos alunos também, mas a financeira é mais forte.

(Adriana, casada, 29 anos, professora de biologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, na modalidade formação geral, curso diurno e noturno)

Professor: É isso, de você sentir que você pode tocar alguém, mesmo que seja um por ano sabe, mas só de você sentir que alguém ali está sentindo uma diferença com a tua aula, com o que você está passando, acho que é isso ou às vezes com as conversas. Eu, por exemplo, falei assim em uma turma do 3º. ano: “esse ano ninguém aqui sabe o que quer da vida e quem faz ideia do que vai acontecer com vocês ano que vem”, metade da turma levantou a mão, e eu falei “é gente. Teve um passeio à Veiga de Almeida que eu fiquei conversando com eles sobre o que era uma Universidade. A gente estava na Veiga de Almeida e assim, é uma Universidade particular, talvez até uma das melhores do Rio, só que não era um exemplo exatamente de uma Universidade pública que é muito mais ampla, muito mais, uma experiência de vida que eu tive e, acho que seria interessante eles terem também. Então assim, você saber que tem algum poder de mudança na vida deles, mesmo que não seja com todo mundo, mas com um ou outro, pelo menos, você sabe que deu certo.

(Paulo, solteiro, 30 anos, professor de biologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, na modalidade formação geral, curso diurno)

Contudo, a capacidade de desenvolver o senso crítico é compreendida pelos professores como uma forma de poder, um poder que é o da fala, do convencimento, do esclarecimento e o de facilitar a informação. Esse tipo de poder é atribuído à possibilidade de escolha do conteúdo a ser lecionado pelo professor em sala, bem como à maneira pela qual desenvolverá o processo de ensino e aprendizagem, portanto a ideia de uma autonomia do trabalho docente. Procura-se marcar a diferença entre a habilidade da crítica desenvolvida pelos alunos, através desse poder de convencimento, e a manipulação das informações e construção de visão distorcida da realidade, como geralmente é aquela propagada pela grande mídia. A educação é vista como ato político, diante da habilidade que o professor tem de poder levar o aluno à construção de outra visão sobre o mundo:

Eu não sei. Vantagem de ser professor, a vantagem eu só vejo dentro da sala. No momento que eu estou trabalhando dentro da sala de aula, entendeu. Dentro da sala com um conjunto de fatores, por exemplo, eu já me vi dentro de uma sala de aula desesperada. Esse pensamento de não gostar, de “poxa não quero mais isso”, vem. Isso depende muito, por exemplo, quando eu dei aula em comunidade. Quando eu estava lá, tinha uma coisa que me desgostava, porque você vê toda uma estrutura a tua volta e, levando você a aquilo não dar certo. Então você sente o peso muito grande nas costas, uma responsabilidade muito grande. Você vê situações familiares, coisas que extrapolam aquilo ali. Isso depende muito de onde você está (...) da autonomia que você tem. Eu acho que eu tenho autonomia e isso é uma coisa que conta muito no sentido de gostar, por que isso é favorável. Essa autonomia que a gente ainda tem. De trabalhar o que eu quero trabalhar em sala, do jeito que eu quero trabalhar. De chegar e falar “amanhã eu quero trabalhar um filme, eu quero levar ao museu”, chegar e falar “semana que vem eu quero trabalhar no museu”. Isso agora é legal, isso pode acontecer, por que você sabe que na administração passada (direção de escola) isso era muito difícil. Depende da direção! É um conjunto de fatores que faz você ainda achar viável, considerar o trabalho em sala, exercer o magistério, enfim, você ser mesmo ali a sua proposta, você ter condições de fazer valer a sua proposta de trabalho. Eu acho que é! Eu não sei se isso é um elemento positivo porque às vezes pode ser duas coisas, mas um elemento estratégico, pode ser uma coisa que, ao mesmo tempo, é bom e é ruim. Você tem certo “poder” nas mãos, às vezes a gente não se dá conta disso. Muitos não se dão conta disso, mas isso pode ser, tanto que os professores também são alvos de políticas exatamente para abafar um pouquinho para segurar esse poder. Ou estratégico, poder também de convencimento, de esclarecimento eu diria. Não é nem de convencimento é de esclarecimento, trazer a tona questões realmente importantes, fazer pensar, trazer a pessoa a crítica. Não é fazer a cabeça, mas fazer pensar sobre os elementos que você expõe, que você trás, que ele trás, que você discute então isso é um ponto estratégico. Enfim, acho que isso também, ao mesmo tempo em que isso é uma coisa positiva é também uma coisa que trás certa perseguição. Você vê geralmente isso. É certo corte dessa perspectiva da educação. Educação é um ato político. Isso não é novidade

(Isadora, 43 anos, professora de português da rede estadual de educação, leciona em uma escola da zona sul do município de Rio de Janeiro, na modalidade de formação, curso diurno)

As concepções de autonomia no processo de trabalho e do poder do professor são relativizadas por eles. Neste sentido, destacam-se os limites colocados pelas formas de constrangimento do exercício do magistério, em especial as condições de exploração

a que estão sujeitos, como os baixos salários e jornada excessiva de trabalho, que inviabilizam a dedicação ao trabalho fora de sala, tão necessário às alternativas e novas estratégias pedagógicas, para manter a qualidade de ensino. Eles evidenciam não só a perda gradativa da autonomia relativa, com as investidas dos *burocratas do ensino*, como também as péssimas condições de trabalho, desde a falta de material pedagógico, até a ausência de infraestrutura nas instalações escolares.

As narrativas sobre a crise escolar elaboradas pelos professores enfatizam as formas de constrangimento à realização do papel atribuído à escola, inviabilizado por múltiplos fatores, mas em especial pelas péssimas condições a que estão sujeitos enquanto trabalham as famílias dos educandos. Nesta lógica, os professores relativizam o discurso de sua culpabilização pela crise da educação, ressaltando os limites que possuem para lidar com os desafios internos à instituição escolar, assim como para enfrentar os problemas sociais que atingem os alunos e suas famílias. Eles questionam o desígnio atribuído à escola como a instituição capaz de lidar e resolver todas as mazelas sociais.

Nestes discursos de contraposição à noção idealizada atribuída à escola, enquanto instituição social, capaz de responder às mazelas externas, eles ressaltam a interferência externa na dinâmica das relações sociais no espaço escolar. Como, exemplos, dos limites enfrentados, a situação de pobreza e miserabilidade dos alunos; a moradia em área de conflitos entre tráfico de drogas e o aparelho repressor do Estado; os casos de violência doméstica contra crianças e mulheres; ausência dos pais no controle dos comportamentos dos filhos em função das longas jornadas de trabalho; a iniciação sexual e gravidez e outros. Procura-se então contestar esta atribuição à escola e aos professores, enfatizando a impossibilidade de lidar com problemas mais estruturais, que ultrapassam o espaço escolar, e que estão presentes na sociedade, responsabilizando o poder político por elas.

Por outro lado, as dificuldades do magistério são compreendidas por eles também a partir da relação com os alunos. Eles mencionam que a forma como encaram a trajetória escolar influencia no desenvolvimento do trabalho do professor. Na visão deles, a cultura escolar é internalizada entre aqueles que projetam o investimento escolar como meio de melhorar de vida. Eles acentuam que, a maioria dos alunos não se engaja neste projeto, assumindo comportamentos inadequados quanto às normas

institucionais. Os casos de indisciplina se agravam diante da ausência de um controle mais efetivo, sendo apontada como um dos problemas mais desgastante no exercício do magistério. Esta expectativa dos professores depositada ao papel da escola como “passaporte” para a mobilidade escolar assume um significado singular para alguns professores, porque expressa a trajetória de vida deles.

No entanto, o projeto de aumento da escolaridade é constantemente valorizado como elemento moral, visando o disciplinamento dos alunos, ou mesmo como justificativa do descaso entre os professores pela educação. Neste caso, investe-se em uma visão de desqualificação dos alunos e dos seus familiares, contrapondo aos investimentos pedagógicos, que visam à igualdade de posições quanto às visões de mundo. Ainda assim, há uma profunda descrença entre professores e alunos quanto ao sucesso destes engajamentos e a reversão em posições mais prestigiosas no mercado de trabalho.

A escola pública não é compreendida apenas como espaço da formação escolar, lugar por excelência de obtenção de instrução⁸⁵. Ela assume múltiplos significados que se contrapõem e se complementam. Ela é concebida como lugar: da formação para a vida; da formação para o mercado de trabalho; que concede o passaporte para mobilidade social do pobre; da formação para cidadania, cujo significado é o despertar da consciência para uma ação transformadora sobre o mundo; da proteção contra os riscos deletérios que o comportamento desviante pode ocasionar. Mas é também vista como o lugar da falta, da carência, do descaso, do limite, da frustração, do desgaste, da violência, do conflito, do silenciamento e do autoritarismo:

Ent. D: Eu acho que as pessoas estão tão esgotadas daquilo, de repente não é, é só comigo, de repente tem outros grupos que se entrosam, mas eu acho que as pessoas querem ali dar sua aula e acabou não querem sentar nem na sala dos professores e conversar, por que o ambiente está sendo muito desgastante para o professor, eu acho que no Estado ele maltrata o professor, a gente se sente meio incomodado, então a gente quer ir dar aula e acabou – acabou, vou embora.

⁸⁵ Em pesquisa antropológica realizada em duas escolas no município de São Gonçalo/RJ, Neves (2014) identifica duas referências centrais em contraposição elaboradas pelos professores acerca do papel da escola. Primeira, a ação escolar é concebida como aquela voltada à instrução dos conteúdos programáticos. A outra, compreendida como formação mais geral que não se limita a instrução, mas contempla a formação civil e de civildade, cujo elemento disciplinar é destacado. A contraposição entre instrução e educação expressa à oposição e o conflito entre os professores em ciclo de vida biológico, trajetórias profissionais, posturas éticas e projetos pedagógicos distintos. Neste sentido, os professores mais velhos se diferenciam através da concepção de magistério como sacerdócio e, voltado para a formação escolar e civil. Enquanto, aos mais novos são atribuídos por estes imputados uma visão da escola como espaço para apenas instruir, assumindo um perspectiva mais racional e profissionalizando em relação ao magistério

(Daniel, casado, 42 anos, professor de História e filosofia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em Rio Bonito, ensino fundamental e Ensino médio, formação geral, diurno)

O fracasso da escola pública é elaborado a partir da constatação dos múltiplos limites que lhes são impostos e que impedem a realização do seu modelo idealizado. Mas especificamente, a constatação da impossibilidade de contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática, que a igualdade de oportunidade entre os desiguais se faz com o investimento escolar e o acesso ao capital cultural, social e escolar, que a escola pode permitir. Assim, os professores investem na reversão de sua culpabilização por este quadro, apresentando a escola como um espaço da carência, da violência, da precariedade e do descanso, principalmente por parte do poder político.

Neste jogo da culpabilização, a lógica é de reversão da responsabilização do outro pela situação de crise assumem três direções que compõem a argumentação: a culpa da cúpula do Estado, a culpa dos alunos e seus familiares e a dos outros professores e trabalhadores da educação.

Em geral, estas narrativas apresentam uma estrutura que apontam para a multiplicidade de causas, mas destacando, sobretudo, os fatores estruturais que são compreendidos como centrais na configuração da crise. Entretanto, as outras duas lógicas – a de culpabilização dos alunos e seus familiares e dos outros professores – também aparecem articuladas, podendo ganhar maior notoriedade, em detrimento daquele que fala e do contexto que o discurso é proferido, principalmente em situações de conflitos entre as agentes no espaço escolar.

6.1.1– A culpabilização do Estado pela Crise da educação: as péssimas condições de trabalho e a desvalorização profissional

Nesse sentido, os fatores estruturais são concebidos como relativas às situações de precariedade impostas a realização do trabalho docente e do processo de ensino aprendizagem. Por um lado, ressaltam a falta de recursos materiais e pedagógicos e de infraestruturas nas escolas, portanto as péssimas condições de trabalho e de estudo, a que submetidos trabalhadores e estudantes. Por outro, referem-se à exploração econômica dos trabalhadores da educação, expressa nos baixos salários e, nos efeitos que provocam - a desvalorização profissional - tanto por parte do poder político, quanto da sociedade:

Ent. R: É obvio que é negativo no caso do ser professor, do professorado brasileiro, é o rebaixamento salarial. Junto com o rebaixamento salarial, não sei se isso tem haver, ou se isso é uma consequência do outro, a desvalorização em si, tanto do valor professor, quanto do salário professor, tanto a coisa material, quanto a coisa social é ruim, é ruim para autoestima, é ruim de fato materialmente. Você quer fazer determinadas coisas e seu salário não dá, para a autoestima é ruim, mesmo que seu sonho não tenha acontecido de qualquer forma você se empenha. Vai lá dar sua aula, então, você acaba pelo meio se sentido com a autoestima baixa, por que não é uma coisa valorizada. Todo mundo tem um discurso para a educação, mas não tem nenhuma prática nesse sentido, então a desvalorização no meio é muito grande, eu acho.

(Roberta, casada, 37 anos, professora sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em São Gonçalo, formação geral e de formação geral, diurno)

Quanto à ausência de condições mínimas para a realização do trabalho docente, os professores afirmam que isto impede ou dificulta o desenvolvimento de processos de ensino, afetando a objetificação dele – a apreensão dos conhecimentos escolares pelos alunos e, conseqüentemente impacta a qualidade do ensino. Portanto, isto explica, em parte na visão deles o problema da crise na educação:

Professor: Eu acho que as pessoas estão tão esgotadas daquilo. De repente não é, é só comigo, de repente tem outros grupos que se entrosam, mas eu acho que as pessoas querem ali dar sua aula e acabou não querem sentar nem na sala dos professores e conversar, porque o ambiente está sendo muito desgastante para o professor. Eu acho que no Estado ele maltrata o professor, a gente se sente meio incomodado, então a gente quer ir dar aula e acabou – acabou, vou embora. Eu acho assim, nós tivemos um problema no colégio A esta semana e levamos o caso à direção, foi como se fossemos inimigos. O quadro da gente está impraticável, não dá para escrever, o outro colega tirou foto, levou para diretora, a diretora disse que ia ver e está até hoje nada. A gente não está conseguindo escrever. Isso é um maltrato com o professor, tem horas que ela diz que vai ver, em outras que não tem verba, não tem piloto para a gente escrever, então assim, é pouco caso com a gente, como vamos fazer um bom trabalho se não temos material, o mínimo necessário. Não aconteceu comigo, aconteceu com outro grupo de professores que tentou levar alguns questionamentos para a diretora e a diretora se recusou a falar com eles. Assim, somos mal tratados e ponto, ninguém se preocupa com a gente e isso desestimula você trabalhar no Estado, tanto é que quando você tem uma oportunidade você sai do Estado. Isso é geral!

(Daniel, casado, 42 anos, professor de História e filosofia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em Rio Bonito, ensino fundamental e Ensino médio, formação geral, diurno)

Nos relatos dos professores, a falta de instrumentos básicos ao trabalho docente, como, por exemplo, quadro, caneta para o quadro, livro didático, reprodução de textos, materiais didáticos e outros, são apontados como algo constante, portanto recorrentemente enfrentado por eles no cotidiano da escola.

Além disso, os entrevistados relatam às dificuldades ainda maiores quanto ao acesso aos recursos audiovisuais e das novas tecnologias em sala de aula, apesar da exigência e do reconhecimento da necessidade, da escola e dos trabalhadores da

educação se adequarem as mudanças tecnológicas atuais, e da cobrança neste sentido dos gestores escolares, que em parte é também compartilhada pelos professores, principalmente entre os mais jovens, como instrumento importante no processo de aprendizagem.

Esta ideia do papel da tecnologia na *inovação pedagógica* é comumente enfatizada como orientação ao trabalho docente, presente nos cursos de formação impostos pela cúpula da SEEDUC e, constantemente enaltecida como expressão da defasagem dos professores, portanto da má formação e qualificação. Entretanto, ainda que compartilhe de certa concepção sobre a importância de adequação do processo de ensino as mudanças tecnológicas, elas ficam secundarizadas, diante das péssimas condições de trabalho.

Esta situação não se limita à ausência dos meios necessários ao processo de ensino e aprendizagem, mas também às condições do local de trabalho e de ensino, como a conservação das instalações e a falta de infraestrutura nas unidades escolares. Dentre elas, destacam a questão da falta de climatização das salas de aulas:

Nem vou falar de coisas passadas, mas vou falar das coisas que acontecem na minha escola esse ano, por exemplo: eu trabalho em uma escola muito grande, ela tem até um conceito. Ela tem muito aluno, tem até uma diversidade de modalidade de ensino, tem curso normal, formação geral, o projeto de autonomia está cada vez mais aumentando, enfim, tem uma série de modalidades, continua uma parte do EJA que permaneceu. Lá eu estou dividida, tem dois prédios, são duas estruturas. Eu estou no prédio do curso normal e o outro prédio que é anexo a este é onde funciona o CIEP, que é o maior prédio, onde fica a diretoria e o maior número de salas. O meu prédio é um prédio antigo, aquele prédio se você levar a sério e fizer uma análise não tem condições de ser uma escola. As salas são extremamente quentes, são abertas e muito barulhentas, as portas depredadas. Você não consegue fechar uma porta. Esse ano está uma discussão lá, porque nós entramos em sala de aula, nem se quer pilot tinha; quer dizer você tem uma mudança de tecnologia, você passou do quadro negro a giz e foi para o pilot. Ótimo! Ir para o quadro branco, mas a escola não está te fornecendo este pilot e, dependendo da aula que for dar aos seus alunos, o seu quadro te dá condições para escrever. Se você for mesmo comprar aqueles refis, é caro, então está uma discussão lá. Nem pilot a escola está dando, os quadros são horríveis, estão manchados, enfim a estrutura que precisaria ter em uma escola a gente não tem. Nós estamos tentando marcar uma reunião com a Diretora para conversar sobre essa infraestrutura. Não é nem para falar de coisas mais importantes não, é para falar de coisas de infraestrutura para condição de aula. Nós estamos tentando, mas ela não quer receber a gente. A condição de trabalho acaba sendo ruins por uma série de coisas e a infraestrutura é muito ruim, enquanto prédio fora outras coisas.

(Roberta, casada, 36 anos, professora sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em São Gonçalo, formação geral e de formação geral, diurno)

Além da falta de condições de realização das atividades, os professores enfatizam outros aspectos que intensificam o trabalho docente e, que associado aos baixos

salários, configura a situação de precariedade a que estão submetidos. Neste sentido, eles destacam as turmas superlotadas de alunos, a criação de novos instrumentos de controle sobre as atividades por eles realizadas, que se concretizam através de múltiplas fontes de registro e a ausência de pessoal de apoio.

Em média, as salas de aula possuem 45 alunos. A locação excessiva é compreendida como uma medida tomada por quem desconhece a realidade de uma sala de aula e dificulta o processo de aprendizagem dos alunos. Ela é encarada como uma atitude antipedagógica e apenas burocrática, visando *otimizar* os recursos internos à escola, aumentando o número de alunos atendidos:

(...) Eu não tenho o que reclamar de Macaé. Se eu tivesse outra matrícula em Macaé, eu nem queria saber de Estado. O financeiro do estado é muito ruim. Eu tenho 5 anos no estado e no outro 3. No estado, o salário é de 2 mil, as duas matrículas, descontando os negócios. Em torno disso, líquido. A carga horária é de vinte e quatro tempos, 12 para cada uma. Eu penso assim, acabo fazendo comparação, as salas de aula estão superlotadas, tem muitos alunos, enchem, enchem e não se preocupam nem com o aluno, nem com o professor. Essa política que está hoje vigorando no estado, eles só visa alunos, eles não sabem o que é botar 55 alunos em uma sala e daí, foi o burocrata que fez isso, por que você está lidando com adolescentes, hormônios explodindo. Eles precisam se locomover, precisam falar também, só que uma coisa é você com 30 alunos falando a outra coisa é com 55. São 55 alunos no ensino médio e no fundamental também, por que eu pego 2 nono ano. Em Macaé é no máximo 30. Macaé é outra realidade. Eu tenho só 2 turmas de ensino fundamental. O restante é tudo ensino médio, mas também de 55 alunos. Eu tenho os diários, já recebi os diários e estou com essa média aí, absurda. A gente vai falar com a direção, e a direção diz que é a Secretaria de educação que fez o cálculo e inseriu esses alunos. Isso é ruim para a gente, acho um ponto negativo, eu não consigo visualizar hoje, pontos positivos no estado, não consigo (...)

(Daniel, casado, 42 anos, professor de História e filosofia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em Rio Bonito, ensino fundamental e Ensino médio, formação geral, diurno)

Os professores apresentam a superlotação como uma medida capaz de trazer limitação ao trabalho docente, intensificando-o através do excesso de atividades extraclasse, que envolvem, por exemplo, a realização de avaliações e de correções de provas. Na rede estadual, é obrigatório o uso de três instrumentos avaliativos por bimestre. A quantidade de alunos é visto como algo que interfere diretamente no trabalho docente.

Além das turmas superlotadas, os baixos salários são compensados com outras matrículas nas redes públicas e privadas, ou com a inserção em outras ocupações não magisteriais. Considera-se a jornada excessiva de trabalho, então, como impedimento a realização de algumas etapas do trabalho docente, principalmente do planejamento das aulas. A jornada excessiva de trabalho é encarada como consequência da exploração

econômica, que os obrigam a buscar alternativas de sobrevivência, visando complementar o salário de professor. Esta situação se agrava entre as mulheres que dividem o seu tempo com os afazeres domésticos e o cuidado com a família.

A questão salarial e as condições precárias de trabalho não são os únicos aspectos indicados pelos professores como formas de constrangimento à realização de seu trabalho, mas também, o aumento e mais ainda, o acirramento dos mecanismos de controle sobre o uso do tempo e dos instrumentos de trabalho, associado por eles, então à restrição do poder de decisão sobre os processos de trabalho. Destacando como exemplo, a excessiva burocracia escolar, ordenada pelos representantes da SEEDUC e diretores de escolas. A exigência de duplo ou triplo registro de atividades sobre o desempenho e a frequência de alunos e do desenvolvimento da atividade docente é destacada como um trabalho extra e desnecessário, que tem efeitos prejudiciais e impeditivos ao trabalho docente.

Esse tipo de burocracia é encarado como atividade que limita o tempo destinado ao planejamento das aulas, elemento essencial à execução da etapa posterior do processo de trabalho, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, que materializam a realização do trabalho docente:

Se você tiver que elencar algumas dificuldades. A burocracia escolar. Muito diário para preencher. Nota para lançar. Na outra também né, porque você preenche o diário de papel, lança nota na frente do diário, atrás do diário, lança nota e falta, a talisca e ainda tem que lançar no computador. Então, é muito papel para preencher, isso toma um tempo. Eu tenho treze. Eu pego os três anos do ensino médio. Eu tenho duas turmas de primeiro, duas de segundo e três de terceiro. Lá em Realengo você pagou os três anos. Só segundo e terceiro. A carga horária de sociologia é um tempo de sociologia no primeiro e os outros são dois tempos. No total dão treze turmas. Na verdade são três planejamentos e treze turmas. O meu sonho é planejar aula. Quando eu tiver tempo para fazer isso. Mas eu gasto, depende da aula (pausa para reflexão). A aula que eu não tenho material, que tem que catar em outro lugar, eu demoro mais tempo. É mais difícil, porque eu não tenho impressora. Aquela impressora não funciona. Eu também não tenho internet em casa. Não existe essa possibilidade de planejar e usa a internet aqui em casa. Eu tenho que ter livro em casa. Tem que investir em compra livro. Eu uso também a internet, mas eu só tenho acesso à internet na FIOCRUZ. Só que lá não é sempre que eu consigo tirar uma hora ou duas do meu tempo para ficar fazendo isso. Eu tenho computador em casa, mas aquele modem de o Estado que instala na funciona aqui. Eu tenho o notebook do Estado e o meu, mas concretamente não funciona. O notebook funciona, mas a internet não. Eu dou tudo no cospe giz total, porque não dá, não tem como. É horrível pedir Xerox, porque as escolas não xerocam para o aluno. Você tem que fazer não sei quantos exemplares e distribuir. Eu não tenho dinheiro para gastar. Tinha uma Xerox disponível para os professores e a gente xerocava, quando a gente achava melhor. Só que ai eles tiraram essa Xerox. Então, agora se eu quiser xerocar algum texto para os meus alunos eu tenho que pedir com antecedência. Eu não posso assim: eu só tive tempo de planejar aula ontem. Se eu fizer isso não vai dar. Na boa, eu não tenho como fazer isso. Duas matrículas, mais a FIOCRUZ, eu não tenho como parar e planejar com antecedência. Eu tenho que ter lazer, eu tenho que lavar roupa, eu tenho que varrer casa.

(Renata, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matriculas, uma em Campo Grande e a outra Realengo, ensino médio, formação geral e EJA, diurno e noturno)

Ainda sobre a burocracia escolar excessiva, os entrevistados declaram que a invenção de novos instrumentos burocráticos de registro não são apenas uma forma de acompanhamento da trajetória dos alunos na instituição, ou seja, “*da sua vida escolar*”, mas de controle dos diretores e dos representantes da SEEDUC sobre o uso do tempo destinado ao planejamento do trabalho docente, bem como um meio de coerção à reprovação de alunos:

Ent. P: É uma burocracia ter que preencher diário, ter que lançar as notas em dois lugares, ainda ter que seguir currículo mínimo, ainda ter que administrar agora o negócio de recuperação, ver quem é que está em recuperação, saber quem está em mais dificuldade, mas assim, é coisa mais de burocracia mesmo. Agora ter que fazer esse cumprimento dessas horas pedagógicas que antes a gente cumpria em casa fazendo planejamento, as provas, preparando aula, agora tem que cumprir, não é mais presencial na escola, mas você tem que mostrar o papel que você mostrou em pauta de reunião, eles até abrem algumas possibilidades, mas mesmo assim você ainda tem que fazer aquilo, ata de reunião de equipe, mesmo que a reunião tenha sido virtual, fez a reunião no computador, e-mail, por telefone sei lá, mesmo assim você tem que preencher uma ata, então essas coisinhas assim..., o planejamento, por exemplo, você tem que fazer o planejamento do ano, às vezes você não precisa. O planejamento anterior até atende, de repente seria só uma forma de você dar uma olhada para ver se não está faltando coisa, o que pode ser mudado, o que não, isso é que é chato sabe, essa parte burocrática, ter que lidar também com isso, com direção que às vezes não entende o que a gente faz, colega que também joga, parece que está jogando contra.

(Paulo, solteiro, 30 anos, professor de biologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, na modalidade formação geral, curso diurno)

O excesso de atividades burocráticas e administrativas é encarado pelos professores como nefasto, porque gera uma sobrecarga de trabalho aos professores em atividades extraclasse. Ela é identificada em vários registros manuais e digitais que demandam informações sobre faltas, notas das avaliações, conteúdos abordados em sala de aula, reprovações, dependências, planejamento escolar anual e outros. A exigência do duplo registro tem uma relação com a manutenção de registros manuais e a criação de outros em formato digital, através do processo de informatização em curso na SEEDUC.

Além disso, os professores ressaltam que os novos instrumentos de registro sobre os alunos reprovados foram criados como meio de inibir esta prática. Eles relatam que a SEEDUC exige a elaboração de relatórios individuais sobre os alunos em reprovação, onde devem constar as informações como conteúdos ministrados, as avaliações dadas e as estratégias utilizadas pelo professor para recuperar o desempenho dos alunos. Essa exigência é vista como uma forma de punir os professores que

reprovam, já que a orientação das direções de escolas e dos representantes da secretaria de educação é a aprovação em massa, com o objetivo de melhorar os indicadores oficiais criados pelo Estado para medir e aferir a qualidade de ensino.

No entanto, esta orientação se tornou mais enfática com o plano de metas na educação, intensificando as formas de coerção, que não se limitam a sobrecarga de trabalho com o registro, mas são exercidas através da desqualificação do professor, acusado de incompetência profissional diante dos demais. Situação esta observada pela pesquisadora em conselhos de classes realizados no final do ano letivo, quando os professores de geografia e de filosofia reprovaram mais de quarenta por cento dos estudantes de suas turmas. Outros meios utilizados em conselho de classe são a votação dos demais docentes a favor da aprovação dos alunos, dependendo da circunstância, eles se dispõem a alterar a nota do estudante em sua disciplina para permitir a aprovação.

Os alunos também se mobilizaram para constranger os professores que são mais exigentes em avaliações e transmitem mais conteúdos que outros, convencendo os demais professores a se engajarem a favor da turma. Quando não são bem sucedidos, os alunos recorrem ao diretor da escola. Em uma situação observada, o professor de física foi interpelado para se explicar sobre o conteúdo que ministrava, ainda que previsto no currículo, mas que os alunos não conseguiam acompanhar, porque não tinham o domínio dos saberes previstos na formação em séries anteriores. Estas situações de conflitos não são exceções, mas corriqueiras, envolvendo entre professores e alunos, coordenadores e professores.

Entretanto, há um descrédito geral quanto à possibilidade de reverter esta situação de defasagem dos conteúdos dos alunos, que é identificada como resultado nefasto das políticas educacionais de aprovação automática nas escolas públicas fundamentais. Os professores se ressentem desta situação e se sentem impotentes diante das múltiplas formas de enquadramento:

O que é chato, muitas vezes, por mais que você não queira, mas ligar o Jornal Nacional e vê que a educação é culpa sua. Isso é muito irritante, muito difícil de você encarar. É difícil, muitas das vezes estar em sala tentando fazer o seu trabalho... Claro que você convence... Você consegue fazê-lo, consegue a turma pra você, mas tem alguns que não vão e juntar um aluno... Você continua fazendo o seu trabalho que eu faço o que estou fazendo aqui. Isso é difícil. Tentar manter a postura de professora apesar disso. Ficar lembrando, muitas vezes, para os alunos, não brigar com eles, está para ensinar e o objetivo não é só dar nota... Minha primeira semana, no Central do Brasil... Minha aula foi para lembrar pra eles que eles têm que aprender e não ter nota. Isso cansa às vezes, isso me deixa meio... Realmente desgasta. Toda essa questão da política pública que você é pressionado pra dar notas boas para os alunos... A responsabilidade é sua, não é de mais ninguém... O que fez para reverter à situação, como se fosse problema seu. Isso é difícil, o pior do mundo. Se você tem um plano de metas, a escola tem uma cota e meta para aprovar

alunos e se não bater a meta não ganha a bendita bonificação eu acho que você pode falar sim.

(Vânia, casada, 39 anos, professora de sociologia em duas matrículas na Zona Norte do Rio de Janeiro, formação geral, diurno)

Como a bonificação salarial, que considera o índice de aprovação, os professores mais conformados se engajam para reprovarem quantitativo menor de alunos, visando à gratificação. Entretanto, aqueles que não alteram o seu procedimento são acusados de não colaborarem e dificultarem o cumprimento das metas; em tom de repreensão, eles são recachados e censurados por irem contra os *anseios coletivos*.

Além da intensificação da burocracia neste contexto de mudanças, a carência de pessoal de apoio e de técnico administrativo na escola é indicada pelos entrevistados como outro aspecto relativo à falta de condições de trabalho e de ensino no espaço escolar. São comuns os relatos de demanda de pessoal de apoio nas escolas, que não possuem inspetores e porteiros. Nesse caso, as atividades e tarefas que eram realizadas por estes trabalhadores são transferidas e acumuladas por professores e trabalhadores terceirizados.

As péssimas condições salariais e de trabalho e ensino são identificadas pelos entrevistados em detrimento da ausência de fatores considerados importantes para o desenvolvimento das diversas etapas do trabalho docente e da realização do seu objetivo – o processo de ensino e aprendizagem, destacando-se:

- 1) *A ausência dos meios necessários ao trabalho docente.* Isto é, os seus instrumentos de trabalho, como: quadro branco, pilot, livro didático, materiais didáticos, equipamentos audiovisuais e outros;
- 2) *As péssimas condições do local de realização do trabalho e do processo de ensino.* As condições físicas dos prédios e instalações do espaço escolar em deploráveis condições de uso, como, por exemplo: instalações elétricas e hidráulicas deterioradas, salas não climatizadas, banheiros quebrados, falta de acessibilidade, etc;
- 3) *A situação de exploração econômica a que estão sujeitos.* Os baixos salários pagos pela SEEDUC obrigam os trabalhadores à inserção em outras atividades remuneradas, seja em outras redes de ensino públicas ou privadas, seja em

ocupações diferenciadas. Consequentemente, eles estão submetidos à jornada excessiva de trabalho;

- 4) *As formas de intensificação do trabalho.* Elas ocorrem através da imposição de turmas superlotadas que dificultam o controle dos professores sobre os comportamentos de negação e resistência à escola e, aumentam o número de alunos por professor, intensificando o trabalho do educador. Por meio do excesso de instrumento de registro das diferentes etapas do trabalho docente, visando enquadrá-lo nas atuais mudanças promovidas pela SEEDUC e exercer o controle sobre ele, incluindo aquele que é executado fora da sala de aula. E por entre meio da falta de trabalhadores em atividade de apoio e técnico-administrativa, transferindo funções para os docentes, que antes eram desenvolvidas por eles.

As condições de exploração econômica e precarização das condições de trabalho são também encaradas como tratamento de desrespeito e desvalorização profissional. Os professores fazem sempre associação entre ausência de condições materiais de trabalho e de ensino e a desvalorização do professor. Esta situação é apontada como um dos aspectos responsáveis pelo fracasso escolar, pois inviabiliza a maior dedicação e engajamento dos professores no processo de ensino aprendizagem e nos problemas cotidianos enfrentados na escola.

Os baixos salários e as péssimas condições são indicados como expressão de uma situação de exploração econômica, que desumaniza e inferioriza. Ela é vista por eles como inaceitável e humilhante, dado o investimento feito na conquista do diploma universitário, símbolo enaltecido que deveria conferir prestígio, diferenciando-os dos demais trabalhadores assalariados, cujo trabalho não exige qualificação, um conhecimento específico e, é braçal. O inaceitável está na impossibilidade de arcar com o salário de professor às necessidades básicas de sobrevivência e reprodução da família, ainda que tenha uma posição de distinção, que deveria conceder pouco mais que aquilo que é destinado aos trabalhadores não qualificados e braçais; quiçá aquelas necessidades de consumo de certos símbolos atribuidores de prestígio.

Esta condição é encarada como algo que confere uma posição de desvalorização social do professor, ocasionada pelo processo de “*proletarização*”, noção construída em contraposição a ideia de profissionalização, cuja atividade exercida pressupõe qualificação, portanto detenção de um saber restrito, pouco acessível e reconhecido

socialmente, uma condição material melhor e também autonomia sobre os processos de trabalho:

E) Você fala que não gosta de trabalhar no Estado, por quê?

Professor: Não. Não gosto de trabalhar no Estado, porque primeiro que o salário é ruim, segundo porque as condições de trabalho são as piores possíveis, terceiro porque é uma escola que não tem estímulo nenhum, em termos de material humano, em termos de investimento na carreira. O Estado de trata muito mal, é uma estrutura autoritária, burocrática, não dá autonomia para o professor na escola. Os colegas são um tanto quanto, como é que eu vou dizer, refletem um pouco o salário, acho que a intelectualidade das pessoas acaba se refletindo um pouco na atuação delas e quanto mais eu estudo, mais eu me distancio daquela realidade de fazer mestrado e doutorado e fica cada vez mais difícil de você chegar. Não há relação como a dos alunos que são boas pessoas, mas a relação, você sente que você está perdendo o seu tempo ali e ninguém está interessado nisso, ou seja, não se constrói na escola um ambiente agradável de vontade de você estar lá, é autoritária, burocrático (...)

Eu acho que o professor do Estado é reflexo da situação econômica do professor do Estado. O nível já foi bem melhor, tem caído, está caindo cada vez mais. O professor menos intelectualizado, mais proletarizado, muito evangélico, isso para mim é um problema porque vem com visões muito rígidas sobre tudo. Eu acho que ali o Estado muitos se sente como a última opção da vida, como se aquilo não fosse, não é opção da minha vida, estou aqui, mas eu não gostaria de estar aqui e a relação entre os professores é uma relação amistosa não há grandes conflitos nesse sentido. A sala dos professores é um espaço. Agora eu trabalho em lugares que o meu jeito de ser, eu só falo, eu brinco muito, essa sala dos professores é um lugar agradável porque é um lugar de muita brincadeira, de muita coisa, mas não há troca intelectual entre os professores do Estado e em alguns lugares, principalmente, mas aonde você mais concentra uma série de mulheres com mais de 30, 35 anos, muitas vezes com certas frustrações pessoais e familiares (riso). Elas fazem daquilo um muro de lamentações da vida pessoal e do magistério e uma característica constante desse tipo, desse grupo de professores, reclamam dos alunos o tempo todo, sempre os alunos não fazem, os alunos não querem, os alunos não são capazes, toda responsabilidade do fracasso é do aluno, essas reclamações. Na verdade elas demonstram o fracasso da sua própria vida, é doença, é problema, enfim é uma coisa. Me chama a atenção também o aspecto físico dos professores mesmo, tem uma brincadeira “ os três E’s do magistério – Empobrece, Enfeia, Emburece. Ela não deixa de ter razão não, é impressionante como os professores vão ficando feios, no Estado. Vão se cuidando cada vez menos da sua aparência física, da maneira como se veste, enfim, a vaidade vai. Você não tem professor vaidoso, professores que se vestem bem, o homem acha que qualquer roupa serve, qualquer coisa serve para o Estado. Se reflete na roupa, na aparência, eu vejo um certo problema de obesidade (risos), mas é verdade.

(Raul, solteiro, 50 anos, professor de história da rede estadual de educação e da educação federal no RJ, leciona em uma matrícula e uma escola no centro de Niterói, formação Geral, diurno)

A situação de desprestígio social dos professores da rede estadual é relacionada não apenas à condição de classe, mas também de gênero. A relação entre trabalho docente e trabalho feminino é indicada também como expressão dessa proletarização. No caso, eles estabelecem uma relação entre certas ocupações e a inserção nelas de grupos e segmentos mais discriminados no mercado de trabalho (negros, mulheres, jovens, idosos), conferindo assim um caráter desabonador.

O magistério estadual, por isto, é considerado como algo indesejado, marca do desprestígio e da desvalorização profissional. Entre os mais novos, ele é visto como uma inserção passageira e temporária, caso contrário certifica a posição de *derrotado*, de *fracassado*. Entretanto, este *olhar* sobre o magistério não é absoluto entre os professores, podendo ter outras conotações de *sucesso* e de ruptura como os designíons dos pobres em uma sociedade desigual, cuja origem familiar é a de trabalhadores, em geral, braçais e ex-camponeses. Ela é aceita como aquela posição possível entre eles, apesar de seletiva, sendo assim, muitos não vislumbram outros postos, mais concorridos e valorizados.

Tal modo de perceber está imbuído da vontade e do sentimento de se diferenciar neste universo, diante da situação de inferiorização e de desprestígio. A dificuldade em prosseguir com a qualificação profissional, acumulando novos títulos, principalmente os restritos e amplamente valorizados, bem como as vestimentas mais simples e certo uso do corpo são marcas desta identidade de classe, reforçando assim a condição desprestigiada. A busca por outras inserções profissionais são também amplamente valorizadas como forma de se distinguir.

Os professores entrevistados relativizam esta autoimagem negativa, assim como os sentimentos de inferiorização e autoexclusão, embora reconheçam os limites para isso, diante da situação de exploração, pouca autonomia e falta de condições de trabalho relacionada:

Eu acho que o professor de uma maneira geral sofre com a desvalorização, a falta de um reconhecimento em si. Você até escuta o tempo todo: Nossa o professor é muito importante, sem o professor não tem a formação de outras profissões, e blá, blá, meio senso comum mesmo, mas na hora de garantir as condições de trabalho, um salário decente, etc esse reconhecimento fica na palavra. Mas também se for ver mesmo, não há reconhecimento, porque vai alguém da sua família dizer quero ser professor. Qual é a reação? Por favor, não faça isso, você vai ganhar mal, vai trabalhar muito e nada de reconhecimento. Se você me perguntar porque de eu me tornei professora, eu te digo não estava nos meus planos não. Eu queria mesmo é trabalhar em outra coisas, mas a idade vai chegando e não tem como ficar de contrato, aqui, outro ali, você quer o mínimo de segurança. A carreira acadêmica não deu, tem que escrever bem, saber outras línguas e ter tempo e por aí vai. Então, fiz o concurso no Estado. Não me arrependo até porque aprendi muito, mas tinha isso na minha mente. Eu não quero ficar aqui não, porque se você tem o mínimo de compromisso com o aluno você sofre, se estressa. Como está em um lugar que todos que estão ali não quero estar. É esquisito eu escuto o tempo todo dos outros professores você é jovem então não fica aqui por resto da vida não, estuda vai para outro lugar. Isso aqui não é para você, dizem isso principalmente quando sabem que você tem mestrado. Mas isso os mais velhos. Agora é muito doido, porque eu tento o tempo todo ter outro trabalho para aguentar o Estado e me manter, não ficar só dando aula. Eu até tenho conseguido. Parece que tem aquele peso estar no Estado e estar fracassado profissionalmente. Tem o peso, mas eu não me sinto assim não. Eu tenho colegas que se recusam a fazer prova para o Estado e às vezes têm momentos que ficam sem nada. Agora tenho vários amigos que estão no Estado que eu considero super capazes, talvez seja uma questão só de tempo para sair e de possibilidade de investir, isso pesa muito, para não

conseguir. Então, é muito injusto. Tudo contra e a culpa é minha. A estrutura toda falida e fui eu quem fracassei. O que não dá também é estar no Estado e fazer qualquer coisa, isso é sacanagem com o aluno. O meu maior receio é ficar assim sem perspectiva, sem compromisso, aceitar tudo. Eu quero sair antes que o Estado possa me transformar. Mas eu acho que isso não vai acontecer comigo não até porque eu procuro me envolver na luta sindical para suportar tudo isso. E lutar para estar em lugar melhor, mas é muito difícil, é como remar contra a maré.

(Andreia, solteira, 36 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da baixada fluminense, na modalidade de Educação formação geral, curso noturno)

A inserção no movimento sindical é mencionada por professores militantes não apenas como uma forma de tentar minimizar os efeitos desta exploração, mas também de contestar o magistério como signo de uma posição de fracasso individual, convertendo o foco para as condições de constrangimento do exercício profissional e assim, angariar apoio e a sensibilização para o problema da escola pública. O sentimento de derrota é questionado e reconvertido em sentimento de indignação, atribuindo-o as péssimas condições de trabalho e de ensino impostas pelo Estado.

O desprestígio da posição de professor é sentido pelos docentes diante da ausência de desejo e sua projeção nas escolhas dos indivíduos das novas gerações, principalmente entre os alunos do curso de formação de professores, que não almejam esta inserção no mundo do trabalho:

Professora) eu dou aula para o curso normal há muito tempo, não faz sentido uma pessoa que faz curso normal não querer ser professor, seria um paradoxo, muito contraditório, mas o que você mais vê nessas turmas é isso, você têm alunos que vão ficar três anos hoje em período integral e que eles nem se quer querem fazer aquilo. É estranho porque você está trabalhando por um público, tentando desenvolver algumas habilidades que você acha que o sujeito vai utilizar depois, mas na verdade eles mesmos já estão dizendo que eles não querem aquilo, então é estranho isso. Acho que é um reflexo dessa desvalorização, não há um mercado de trabalho interessante nesse sentido.

(Roberta, casada, 36 anos, professora sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em São Gonçalo, formação geral e de formação geral, diurno)

Outro elemento que configura esta situação de desprestígio é a perda da autonomia e do poder de decisão, como indicação de uma posição de subalternidade. Ela é considerada como propulsora das formas de desagregação e de conflito no espaço escolar. Em especial, destacam-se neste caso, os conflitos entre professores e alunos e o questionamento da autoridade do professor, como exteriorização da negação e da resistência dos alunos à escola. Esta situação é, em parte, explicada pela ausência de regras e normas de convivência capazes de orientar e controlar o comportamento dos indivíduos.

A forma como os professores concebem o comportamento de resistência dos alunos à escola, será abordado por mim a seguir, quando tratarei do jogo de culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar, porque o fracasso escolar também explicado pelos professores a partir destas formas de negação, gerando conflitos entre eles e os estudantes.

6.1.2 – Culpabilização dos alunos e familiares: o questionamento da autoridade dos professores e as formas de violência.

A resistência dos alunos à cultura escolar não apenas é compreendida pelos professores como consequência das péssimas condições de ensino, como também expressão da descrença nesta instituição como mediadora das formas de inserção ocupacional diferentes daquelas possíveis aos alunos, vislumbradas a partir do acúmulo de capital escolar e cultural, capaz de garantir novos deslocamentos ocupacionais.

A relação entre investimento escolar e mobilidade ocupacional, neste caso, é encarada pelos professores como a possibilidade de alterar a condição de explorado conferida ao trabalhador desqualificado, relativizada a partir da conquista de novas posições, mais prestigiosas no mundo do trabalho:

professora) Um salário melhor, uma turma com menos alunos, uma biblioteca legal. Por exemplo, lá no colégio Y, ela de noite não funciona, mesmo de dia é uma poeirada. Não dá para ficar lá dentro. É só para dizer que tem livro. Alias pouquíssimos livros, não fica aberta direto, muita poeira, muito ácaro. Não é nada convidativa. Eu acho que é isso, eu acho que tem um projeto para formar uma massa de gente que simplesmente termine o segundo grau de qualquer forma, e que só tenha o diploma e pronto e acabou. Não sei é muito estranho isso. Eu não culpo o aluno não. Eu acho que é todo um contexto que faça com que ele chegue ali. Eu fico vendo um pouco pelas minhas sobrinhas também, um pouco da acomodação. Eu pensei que eu seria um exemplo, mas eu não sou. Não sou um exemplo para elas. Quando eu falo para elas estudarem e fazerem a faculdade, de terem o dinheiro delas. Isso quando elas eram menores, elas estão com dezesseis anos, há uns dois anos, elas falavam que qualquer coisa que precisarem: eu posso pedir dinheiro para a minha tia. – A minha tia trabalha, minha tia tem dinheiro. Eu não sou exemplo. Eu sou assim a tia que ganha melhor da família e que então elas podem pedir para mim. Uma com quinze anos já foi morar com um cara. Quinze anos ela foi morar com o cara, ela transou e ficou durante um tempo com o garoto. E agora foram morar juntos. Não continua estudando, mas para que você com quinze anos ir morar com o cara, só porque transou com o garoto. Foi morar junto. E é essa vida que ela quer que, vai terminar o segundo grau, e que não vai fazer faculdade, que não quer trabalhar. E que vai ficar dentro de casa, como dona de casa. Quer ser dona de casa. Qualquer coisa, ela diz: eu vou ser igual a minha mãe, eu vou ser empregada doméstica. Os meus sobrinhos, eu vou ser igual o meu pai, eu vou ser pedreiro, eu vou ser mecânico, uma coisa qualquer assim. Eu acho que tem isso um pouco da família. Eles veem a família todo mundo não foi criado desse jeito, porque eu tenho que mudar, porque eu tenho que ralar tanto, igual a minha tia, que estudou para caramba e que até hoje continua estudando. Ela tem um monte de emprego, trabalha tanto, para quê. Eu vou viver esse ritmo que a minha família tem. Ou eu vou ser

dona de casa, ou vou ser empregada doméstica. Talvez se elas tivessem vivenciado o que eu vivencie de como é ruim ser a empregada doméstica. Eu não sei hoje, porque as empregadas domésticas são mais valorizadas. Não se faz o que se faz com uma empregada doméstica o que se fazia antes com a minha mãe. Na hora de ir embora, mandar fazer um bolo. Eu acho que se hoje fizer isso eu acho que a empregada manda a patroa ir para merda. Na época da minha mãe, tinha que abaixar a cabeça e aceitar. Eu acho que empregada doméstica hoje é um pouco mais valorizada. A minha mãe sofreu muito, então ela lavava roupa na mão mesmo tendo máquina, porque na mão fica melhor. Oito ou nove horas da noite fazer um bolo. É trabalhar no Natal e Ano novo. É trabalhar mesmo a noite de Natal e Ano Novo. Eu acho que hoje a empregada doméstica já não passa por isso tudo. Isso que a minha mãe passou que levou na cara, que comeu comida podre. Tudo isso me fez querer uma vida diferente. Para elas é um emprego normal não tem todo esse sofrimento, que para mim deve. Para elas é um emprego como outro qualquer e para que estudar tanto. Eu acho que tem um contexto. Eles não saem dali, de Maricá, é aquela comunidadezinha e que ninguém sai dali para lugar nenhum. Raramente vem a Niterói, raramente vão ao Centro de São Gonçalo. Fica todo mundo lá namorando aquelas pessoas dali, saindo por ali. Não sei eu acho que se tem que fazer uma tese sobre isso.

(Ana, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

Os professores se veem como representantes legítimos deste projeto de mobilidade ocupacional, até porque em alguns casos, já fizeram este investimento, acreditando que ele possa ser então realizado através do aumento da escolarização, cujo título universitário representa o símbolo dele. A posição de professora marca, portanto uma diferença em relação às formas possíveis de inserção ocupacional entre os seus familiares e parentes, ou através das relações de favor entre os pais e os seus patrões.

A educação como um valor é encarada pelos professores como a possibilidade de fazer novos acúmulos, visando alcançar posições mais prestigiosas e romper com o monopólio de oportunidades mantidas pelas classes mais privilegiadas. A educação se constitui em um valor moral propagado as novas gerações, mas sem engajamento deles, que questionam as possibilidades de alteração das condições preconizadas por ele e seus familiares, ainda mais, diante da perda de prestígio da posição de professor e da condição de explorado. Os alunos questionam este investimento, considerando a condição do professor como espelho, que reflete o quanto ele não garante uma posição diferenciada de inserção ocupacional.

Assim, a educação não é vista, por muito destes jovens, que ainda não ingressaram no mercado de trabalho como uma forma de se diferenciar socialmente, rompendo com desígnios dos trabalhadores pobres. No entanto, os próprios professores percebem os limites deste investimento, diante da própria constatação da condição de explorado, percepção também compartilhada pelas novas gerações, alvo desta investida moralizante.

Entretanto, a educação pode ser vista de forma diferenciada entre os alunos mais velhos, que não estudaram quando jovens, estando motivados por um pragmatismo, no qual ao diploma escolar é depositada à expectativa de mudar a sua posição no mercado de trabalho ou, reverter em aumento salarial.

Nos países de capitalismo central, em que as formas de desigualdades sociais são menos acentuadas e o sistema educacional é mais igualitário, a reprodução de classe ocorre através de processos culturais mais sutis. A juventude atribui a sua posição social mais a escolha pessoal, culpabilizando a si mesmos, por carreiras de insucesso (cf. Bourdieu, 1979).

Como no Brasil os pobres não acreditam na ideologia da igualdade de oportunidades, os estudantes pertencentes às classes populares assumem um posicionamento ambíguo quanto à idealização da escola como meio de alcançar a mobilidade de classe. A noção de injustiça social e a atribuição do grau de responsabilidade das escolhas pessoais são acionadas no discurso como elementos complementares e contraditórios que visam justificar às trajetórias encaradas por eles de sucesso ou fracasso, explicando certos limites e possibilidades de se romper barreiras.

O ponto de vista dos docentes sobre esta *juventude* assume um tom condenatório, principalmente diante da externalização da negação do projeto escolarização, idealizado por eles. Assim, as gerações mais novas são concebidas como acomodadas, sem vontade de romper com a condição de classe dos seus pais, sem expectativa de futuro, com horizontes culturais restritos. Eles relacionam isto à incapacidade dos familiares de inculcar a educação como valor e de incentivar e orientar os seus filhos, porque não tiveram estudo, nem incentivo.

Os professores também atribuem a resistência à dinâmica das relações sociais no espaço escolar. As regras sociais não são mais referências para o comportamento dos sujeitos, em detrimento da inexistência das formas de controle, deixando de constranger os desvios. Assim, os conflitos entre eles e os alunos se agravam, em geral, por conta do questionamento a autoridade do professor. Os desdobramentos destas situações são vistos por eles como imprevisíveis, existindo sempre o medo de sofrer agressões físicas:

Professora) Nossa, porque é o seguinte: porque no Estado dependendo da escola que você trabalhe, o aluno está te azucrinando, você coloca ele para fora e o aluno vai sofrer sanções. Ele vai ser punido. Eu sei que tem escola que não acontece nada. Nos lugares que existem possibilidade de sanção os alunos pensam duas vezes antes de te azucrinar. Em escola particular não existe punição, porque o diretor, coordenador de escola não quer que o pai reclame nunca, porque os clientes vão ter sempre razão, é satisfação garantida. Isso significa em deixar o aluno fazer o que ele quiser e você professor que se vire. Não

pode tirar de sala, não pode suspender, não pode brigar com o aluno porque é assédio. Não pode nada. Você tem que virar o palhaço na mão dos alunos.

(Renata, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matriculas, uma em Campo Grande e a outra Realengo, ensino médio, formação geral e EJA, diurno e noturno)

Em geral, as causas dos conflitos são atribuídas à reação dos alunos a maior rigidez do professor, às cobranças em relação ao processo de ensino em si, como o comportamento em sala de aula, ao desempenho nas avaliações e a adequação as regras e normas da instituição.

Os comportamentos inadequados são principalmente atribuídos aos excessos de brincadeiras e à conduta inconveniente, como não fazer silêncio e falar durante a explicação da matéria, interrompendo ou mesmo impedindo a fala do professor, atender o celular dentro de sala, não desenvolver as atividades propostas, se ausentar da sala de aula sem permissão e assumir publicamente que não irá aceitar as orientações e proposições feitas pelos professores.

(...) Tem a violência. Eu por exemplo eu nunca apanhei, mas quase já. Eu também encaro. Teve um menino no passado. Um negão alto de quase dois metros de altura que ele queria que eu o aprovasse. Eu falei que não que ele iria ficar com zero, porque você está vendo a sua redação é igual à dele. Ah as pessoas podem pensar iguais. E falei sim elas podem pensar igual, mas escrever as mesmas palavras. Isso é impossível. Não é possível por isso que eu vou te dar zero. E ele veio para cima de mim, botando maior banca. Eu fiquei em pé e encarei. É isso mesmo vai ficar com zero, mas eu vi uma atitude dele ali com violência. Teve um aluno no ano passado que veio com a mesma coisa. Ele chegou e como não podia me bater, ele bateu com a porta. Saiu da sala. Muitos professores, principalmente um professor de matemática, não o de física, todo ano ele falava comigo: Ana pega mais leve, vai devagar, quando você não sair da escola, você vai acabar apanhando. Por exemplo, ele entrava depois de mim e o meu quadro estava cheio de matéria. Ele achava que eu não tinha que encher o quadro de matéria. Mas como eu vou fazer isso com ciências sociais. Se muitas das vezes a desculpa que eles tinham que tirar Xerox. Isso é uma coisa errada porque não tinha livro. E até hoje tem alunos que não tem livro de sociologia. Não, não chegou livro de sociologia na escola. Chegou para mim, mas para os alunos não. Então não tinha e se eu pedisse para tirar Xerox eles reclamavam, porque não tinha dinheiro para a Xerox e que tinha que tirar muita Xerox. E aí se enchia o quadro reclamava também, que estava com a mão doendo de tanto copiar. Esse professor que entrava depois de mim pedia para que eu pegasse mais leve, tanto em relação ao quadro, porque eu colocava muita coisa, como também de reprovar. Eu se eu tiver que reprovar eu vou reprovar, mas estudou porque tem muita oportunidade. Então ele falava isso para a galera, para que tanta prova, para que tanto teste. Eu acho que os professores estão tão desvalorizados, que eles já incorporaram que aquilo ali é para fazer o de menos. Sabe! O que te dar menos trabalho, o mínimo. Eu não concordo com isso. Até hoje, sinceramente, eu não quero mais dar aulas. Eu estou fazendo o máximo para ser cedida para a prefeitura, mas por mais que eu não queira dar aula, eu não consigo não tentar dar uma boa aula. É o texto de cinco páginas que eles acham que é um absurdo, por bimestre inteiro, é o teste sim, é a prova sim, é corrigir sim o trabalho. Tem uns professores que dão o trabalho fez o trabalho já está com a nota. O trabalho vale quatro, você fez está com quatro. ou, ou comigo não amigo. Eu vou ler. Os alunos ficam com raiva, porque o outro professor foi só ele entregar. Eu li, então o trabalho que ele achava que já tinha quatro pontos que era só chegar à prova e tirar um. Não, não adianta porque ele tirou zero. Eu falo eu pedi para você fazer uma coisa e você fez outra. Eu disse para você fazer uma coisa

e aí você fez outra, então está com dois. Então eu acho que o ruim de dar aulas é isso, até os outros professores começam a cobrar para você fazer menos. Eu acho que de cinquenta se tiver dez igual a mim. Eu acho que é muito. Eu estou falando igual a mim de tudo: de dar prova, de dar o trabalho, de corrigir tudo, de dar o texto, de escrever, de reprovar se tiver de reprovar. Tem professor que não meio do ano já está de diário fechado, já sabe quem passou quem não passou, já está fechado no meio do ano e não está nem aí.

(Ana, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

Os alunos reagem com xingamentos, difamações e reclamações da atitude do professor aos diretores e aos demais. Nos casos de conflito, as ameaças de agressão física aos docentes são vistos sempre como uma possibilidade real, e uma forma de constrangimento moral, sentida como a expressão máxima da desvalorização do professor pela sociedade.

E) Como era a sua relação professora aluno?

Era ótimo. Eles eram super dóceis, era ótimo, super carinhosos. Tem alunos que eu nunca irei esquecer. Até na minha geladeira tem um desenho de um aluno. Eu deixei lá sabe. Eles eram muito carinhosos com a gente. Em Realengo também são. Eu esse ano eu tive problema com duas alunas. Eu fiquei com muito medo delas me perseguirem na rua. Eu chamei a atenção delas por conta do celular. Elas atenderam o celular em sala de aula. Eu disse que irei tirar ponto delas porque vocês atenderam o celular dentro de sala. Ai elas começaram a gritar e a dizer que tinha que tirar ponto de tudo mundo, porque todo mundo atendia o celular. Eu falei não na minha aula. Eu nunca vi os outros alunos falando no celular, só vocês. Elas começaram a gritar, começou um bate boca. Eu pensei: eu não vou bater boca com essas duas alunas. Eu pedi para elas se retirarem e elas não queriam sair. Ai eu fui até a direção para pedir para a diretora tirar as alunas de lá de sala de aula. Ai quando a diretora chegou as duas partiram para cima de mim e quase me agrediram fisicamente. Ai a diretora mandou as descer e transferiu as duas de escola. Depois eu fiquei sabendo que elas chegaram com outros dois caras para me esperar sair. Então, eu tive que sair da escola escoltada. Outro professor que chamou mais outros dois camaradas de carro para escoltar o carro dele também. Comigo sempre acontece essa coisa do celular, porque os alunos insistem em usar celular, rapidinho durante a aula. Você não pode deixar o cara usar. Tem professor que deixa, mas eu não gosto, eu não vou deixar. Os meus conflitos ultimamente tem sido esses. A princípio diz que a gente não pode deixar, mas eu sei de escola que não pune o aluno, entendeu? Eu tenho carta branca para tirar ponto, mas para o aluno isso não surte efeito, depende muito da direção. Nas duas em que eu estou à direção chega junto.

(Renata, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matriculas, uma em Campo Grande e a outra Realengo, ensino médio, formação geral e EJA, diurno e noturno)

Os episódios de violência no espaço escolar são mobilizados pelos professores a fim de demarcar a diferença entre eles. Alguns se mobilizam para exigir a adequação dos alunos às regras e normas institucionais. No entanto, eles se veem isolados, sem conseguir acionar os mecanismos de punição e impor a autoridade de professor.

Nesse sentido, as diferenças de comportamento (a rigidez ou a tolerância no controle dos desvios) entre os professores exacerbam os conflitos. Os alunos procuram

deslegitimar os mais rígidos ao tornar público os casos de desautorização, gerando assim constrangimentos. Estes conflitos entre alunos e professores são encarados pelos docentes como manifestações possíveis, em contexto de desvalorização social, exploração e a perda de autonomia do professor. A condição de explorado que desqualifica o trabalhador, incentiva o comportamento de questionamento da autoridade do professor pelos alunos, estabelecendo uma condição de igualdade e de proximidade entre eles.

Diante do jogo de acusações e culpabilização pelo fracasso da escola, os professores estabelecem uma diferenciação entre eles, enfatizando a concepção de trabalho docente e postura adequada como elementos atenuantes desta condição. Neste caso, destaca-se a importância de se saber incentivar e despertar o interesse dos alunos pela cultura e saberes escolares. Como já descrevi na primeira parte desta tese, os alunos valorizam o professor que tem a postura de saber ouvir, de saber brincar e de saber ensinar:

P) como é a relação entre os alunos e os demais professores? Que outros conflitos ocorrem ente o espaço da escola.

E) Isso que acontece comigo, acontece com os outros, tem muito desrespeito, muita brincadeira que não é para ser feita. Por exemplo, o professor chega e vai falar sobre um assunto qualquer e aí o aluno começa a zoar o assunto. Por exemplo, vai falar uma coisa sobre homossexualidade, Ah veadinho, ele é veado, ele é veado, Ai o professor vai se colocar e aí zoa o professor. Tem muita coisa assim de zoar o professor, sacanear o professor, fazerem piadas com o professor. Isso existe muito. Não sei, mas tem professor que vai a coordenação; tem professor então dizendo eu vou te encontrar lá na rua, porque lá eu não sou professor, que lá ele vai sair na porrada. Já teve caso de professor falar que ia dar porrada lá fora, porque lá ele não é professor, que lá é igual homem para homem. Já vi acontecer isso. Já vi professor se recusando a dar aula em uma turma, porque essa turma não quer nada e é só desrespeito. Eu já vi professor se recusar a dar aula para a turma inteira. Como só dar aula para um aluno só. Professores pedindo para sair da escola, pedindo exoneração; professor pedindo licença médica. Muita licença médica. Os conflitos são resolvidos de várias formas diferentes. É muito ruim! Às vezes você pega uma turma boa. Eu como dou aula de sociologia, depois que eu fui para a noite às coisas melhoraram um pouco. Como eu dou aula à noite e a maioria tem dezoito anos geralmente. Eu pego eu vou falar sobre sociabilidade, então eu pego um tema da vivência deles. E aí eu vou falar do baile funk que eles vão. Como é lá no baile funk, como é o comportamento, é o mesmo comportamento do samba, do forró, pagode, do samba de raiz. A vestimenta é a mesma, a forma de paquera, o jeito de se dançar. Como é; qual é a diferença de um lugar para o outro. Eu trabalho com a vivência deles. E aí lá no morro que você mora aquele neguinho que está descalço, sem camisa, mas está com o ferro, é ele mesmo que manda em tudo. É ele que traz a droga, é ele que vende, é ele que faz tudo, que fica com o dinheiro, ou ele é só uma bucha que vai levar um tiro nos cornos, mas por traz tem um grande empresário, um grande político que está ganhando. Então eu pego isso, eu pego música, eu pego um funk das popozudas que fala das mulheres, eu vou dar, eu quero gozar, e eu quero pau grande. E aí eu falo da música, ou eu levo a música. A gente escuta a música, brinca e zoa, aí eu vou até década de 30 a mulher tinha direito ao prazer, ela podia reclamar para o marido você não me fez gozar. Eu tento muito pegar da realidade deles. E daí, algumas vezes, na maioria das vezes as coisas funcionam bem, eles gostam, eles se empolgam, mas às vezes tem um ou outro. Teve um aluno que disse que ia a direção dizer que eu estava

dando aula de sacanagem. Eu falei pode ir lá falar, eu não sei se ele foi. Você pode ir lá falar, porque eu tenho um contexto. Eu tenho o porquê de estar falando isso dentro da minha aula, mas se você acha que eu estou só falando sacanagem. Então você pode ir lá, vai lá. Ele não foi. Tem aluno às vezes na hora que eu quero cortar para começar a parte séria e não quer e quer continuar a falar a putaria a aula inteira, mas às vezes dá para cortar, mas tem turma que é igual à turma da tarde só quer fazer bagunça, mesmo que eu fale. Funciona, mas eles são muito bobos ainda. Eu não sei o que está acontecendo com essa adolescência. Eu não sei se eu era assim e eu que não estou lembrando. Na minha época, se um professor gritasse com você, mandasse você calar a boca, ou te desse qualquer reprovação oral, era uma vergonha, que você tinha vontade de enfiar a cabeça na terra e ficar. E hoje em dia, eles não têm vergonha nenhuma se o professor repreender. Isso que eu acho impressionante o professor não tem valor nenhum, Não tem autoridade nenhuma. Antes se um professor falasse assim senta aí, fica quieto, caraca. E ficava assim a semana inteira sentada quieta e não fazia bagunça tão cedo. Eu não sei, não sei até onde foi o próprio professor que começou a deixar tudo, ah eu ganho mal, eu não tenho estrutura para dar aula, então deixa eles fazerem o que eles quiserem. Não sei se é até onde o aluno vendo: Puxa professor você só ganha só isso! Eu prefiro trabalhar lá nas casas Bahia que eu vou ganhar mais que você. Puxa você só ganha isso! Antes as pessoas queriam ser professor, mas hoje pergunta quem quer ser professor, quase ninguém. Então tem uma desvalorização geral da sociedade em geral, assim. Meu filho seja qualquer coisa, menos professor. Eu nunca parei para pensar nisso, eu sei que eu quero sair dessa vida.

(Ana, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

Por fim, os professores mencionam que as diversas manifestações de preconceito e de discriminação sofridas pelos alunos contribuem para um sentimento de não pertencimento institucional e de questionamento às formas de convenções e de enquadramento, provocando tensões e conflitos. Eles destacam estes atos de preconceito praticados pelos trabalhadores da educação, condenando a forma de lidarem com a diversidade cultural no espaço escolar, em especial com os conflitos étnicos raciais e de gênero.

Nesse sentido, os professores de sociologia procuram se distinguir dos demais enfatizando a postura crítica em relação à reprodução de certas formas de violência simbólicas, expressas por preconceitos e atos discriminatórios. Eles acusam os demais trabalhadores de reproduzirem o preconceito de classe, racial e de gênero no espaço escolar:

A sala dos professores é um lugar que às vezes você tem vontade de sumir e nunca mais voltar, porque você escuta cada barbaridade dos professores, que se você parar para pensar, tem coisa que é inadmissível de se ouvir de um educador. Eu acho que é era de não permiti que uma pessoa dessas possa estar em uma sala de aula. Eu vou te contar algumas situações. Eu tive um aluno o Marcos que era um bom aluno em sociologia. Ele conseguia articular alguns conceitos com a realidade social. Era um garoto muito dedicado aos estudos, chegava na hora, prestava a atenção na explicação do professor, fazia as atividades e trabalho, tudo direito. Era um menino negro, jovem, talvez uns vinte e poucos anos, trabalhador. Eu vez uma os professores da área de exatas de matemática e de física estavam enumerando os alunos mais burros. Sim um ranking dos mais burros. Esse garoto foi mencionado na lista dos idiotas. Primeiro eu achei inacreditável a conversa sobre a

lista, porque nessa lista eles incluíram alunos que todos sabiam que apresentavam problemas psiquiátricos, de aprendizagem e outros que não estavam nessa situação. Mas a forma foi tão desrespeitosa que aquilo me incomodou que eu entrei na defesa dos alunos. Falando que a escola não dava suporte e que tinha claramente alunos que apresentavam problema de aprendizado. Entrei na defesa do Marcos falando que ele era excelente aluno em sociologia, mas era sociologia então não significa nada, mas eles não tiveram a coragem de me dar uma resposta. Até porque em outra ocasião eu dei uma resposta para o professor que estava empolgado falando da lista quando ele insinuou que a sociologia não tinha importância. Eu falei é bom que você continue pensando assim porque não é a toa que essa política hoje em curso conta com subsecretário sociólogo, tivemos um presidente sociólogo. Muito bom que a gente continue pensando assim para ser bem facilmente manipulável. Falei que ele pensava assim porque não tinha sido a oportunidade de ter sociologia na escola. Ele ficou sem graça e cessaram as brincadeiras. Agora a professora de matemática que começou com a lista foi rechaçada pelos outros alunos da turma do Marco. Eu adorei e eles me contaram depois. Claro tive que manter a linha e não colocar lenha na fogueira por uma questão ética, mas adorei a reação. Se professora é odiada porque ela discrimina mesmo os alunos, persegue a tona principalmente os alunos com o perfil que falei acima. Então, tive um aluno, o Paulo da turma que falou para a professora você deveria assistir às aulas da professora da Andreia, coincidentemente eu estava falando sobre preconceito, discriminação e estereótipo, para aprender a lidar melhor com a diferença e respeitar os alunos. Eles se apropriaram da aula e o melhor eles reagiram e não aceitaram a postura daquela mulher. Eu entendo porque a sociologia incomoda tanta, que bom é para fazer isso. Sem contar as formas de discriminação contra os alunos e alunas homossexuais. Cada coisa, inspetor se referindo de forma depreciativa aos alunos chamando assim: foi aquele viadinho que fez isso. Teve um menino que saiu de sala de aula durante avaliação levando a prova. Teve uma aluna que chegava na sala de professores, porque tive um postura corporal mais masculina e os professores ridicularizavam. Os professores isso é um homem e falavam de suas teorias homofóbicas. Era de dar nojo. Nem sempre tinha disposição para ficar me colocando, porque gera um clima tenso e de conflito, num ambiente já insuportável não é fácil não.

(Andreia, solteira, 36 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da baixada fluminense, na modalidade de Educação formação geral, curso noturno)

Estes professores condenam a reprodução do machismo, do sexismo, do racismo, portanto das formas de subjugar e depreciar os alunos, afirmando que este é o papel dos educadores, independentemente da área de formação. Esta concepção é elaborada em consonância com os seus ideários de escola e do papel do magistério. Eles ressaltam que esta conduta crítica não é um projeto de grande envergadura, gerando conflitos entre eles.

Eles destacam também os conflitos religiosos entre professores e alunos e entre os próprios professores, ressaltando os limites para lidar com esta diversidade. Os conflitos são atribuídos à dificuldade dos adeptos aos credos religiosos de reconhecerem a laicização dos espaços públicos e em especial das instituições escolares, cuja presunção é a reprodução de um conhecimento científico. Em geral, estes conflitos ocorrem com os alunos adeptos das religiões evangélicas, que questionam a abordagem de conteúdos escolares relacionados às religiões afro-brasileiras e a cultura e identidade afrodescendente, bem como a noção de cientificidade:

P) Existiram outros conflitos de diferentes motivações com os alunos?

E) Existiu, por exemplo, durante um ano eu trabalhei sobre as religiões afro-brasileiras, e tem muito evangélico e aí eles foram à direção, à coordenação pedagógica dizer que eu estava dando aula de macumba. E aí a coordenadora me chamou e eu já cheguei gritando, estilo Ana, nem adianta e não vem falar comigo que não adianta, está pensando o que. Como é que a coordenadora me chama, eu já achei que a coordenadora ia reclamar. Ela falou não Ana me desculpa é que, calma, eu só quero te dizer que tiveram alguns alunos vieram falar que você estava falando sobre macumba, e que você não explicou a matéria, para que eu possa falar com eles melhor sobre o que se trata. Aí eu explique para ela a questão é que eu estou dando aula sobre as religiões afro-brasileira e que tem evangélicos que não querem. Eles podem não querer assistir a minha aula, mas o texto eles vão ter de ler e fazer a prova. Eu não posso fazer outra.

P) O que é que você estava trabalhando especificamente?

E) Não me lembro direito, foi há uns três anos atrás. Eu peguei sobre a religião, da onde veio, quais são os orixás, como eram os rituais, um pouco mais da história da umbanda e do candomblé.

P) teve alguma manifestação deles em sala?

E) Eles levantaram e saíram e nas aulas seguintes nem apareceram. E foram reclamar na coordenação.

P) Como foi resolvido isso?

E) foi resolvido assim eu vou dar quem quiser que faça e quem quiser que não faça. Alguns alunos fizeram provas, outros não, depois recuperam ou não recuperam. Eu não me lembro. Se quem fez isso se depois recuperou. Eu sei que eu dei a minha prova sobre esse tema

(Ana, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola em Alcântara - São Gonçalo, na modalidade EJA, curso noturno)

Tive uma situação engraçada comigo em uma escola que eu lecionava filosofia para poder complementar a minha carga horária na escola. Eu comecei a trabalhar a diferença entre pensamento mitológico e pensamento científico. Eu então caracterizei e marquei as diferenças entre eles. Depois eu fiz a sugestão de os alunos trabalharem com os mitos de origem de várias culturas religiosas para eles identificarem a estrutura narrativa e as características do pensamento mitológico. Eu sei que lá pelas tantas eu falei que as religiões eram construção sociais, uma elaboração divina, mas problematizei essa afirmativa também. Na aula seguinte, um aluno meu ficando me esperando na porta da sala com a bíblia na mão e me falou: Professora, o meu pastor falou que você precisa aceitar Jesus no coração. Eu fiquei olhando para ele e disse fala para o seu pastor que escola é local de aprender o conhecimento científico e que a religião é uma escolha de cada um e ali ele escutaria a visão científica sobre isso. Eu entrei para dar a minha aula. Isso não teve grande repercussão porque eu acho que o aluno era meio tímido, na dele, e não voltou e me incomodar com isso. Depois eu ri um pouco e fiquei me perguntando que merda. Aquele aluno não conseguia ou não estava disposto a ouvir nada diferente daquele mundinho da igreja. Daí a importância da filosofia e sociologia, de pelo menos trazer um incomodo, um reflexo, mas eu acho que estamos muito mal preparados para desconstruir tudo isso. Eu acho que a sociologia e a filosofia estão na contramão, porque o restante está reafirmando e reproduzindo no espaço escolar tudo isso. Agora tem casos mais duros de preconceito dos alunos evangélicos com as abordagens sobre a cultura afrobrasileira. Eu acho que tem que ter uma estratégia pedagógica, mas não se pode tolerar esse tipo de comportamento intolerante.

(Andreia, solteira, 36 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola da baixada fluminense, na modalidade de Educação formação geral, curso noturno)

Os conflitos religiosos podem assumir uma dimensão pública, extrapolando os limites da escola e envolvendo outros agentes institucionais. Mas em geral, eles ficaram restritos aos alunos, professores e diretores de escola. Os casos de conflitos relativos à diversidade cultural são silenciados e não sendo abordados pedagogicamente pelos trabalhadores da educação. Eles se eximem a este papel e se negam ao engajamento em torno destas questões.

Entretanto, os professores de sociologia se veem como portadores de um papel diferenciado na escola, procurando legitimar a importância da disciplina no espaço escolar ao ressaltar a inclusão destas questões no currículo.

Este professor idealizado não apenas tem o conhecimento escolar, mas precisa ser dotado de uma sensibilidade que lhe permite reconhecer o universo de interesses do seu aluno para orientá-lo. Ele também possui certas formas de controle que visam enquadrar alunos ao processo de ensino, principalmente àquelas que permitem a verificação mais individualizada do aprendizado, como, por exemplo, a leitura em voz alta para o professor, a rigidez na forma de avaliação, o compromisso de instruir e transmitir o conteúdo e de informar ao indivíduo, seja orientado para a vida, para o mercado ou para a cidadania. Ele não adere, todavia aos comportamentos dos demais professores que visam ludibriar as etapas do trabalho docente, mesmo a despeito da coerção dos outros, e se manter fiel à concepção do magistério por ele defendida, assim se autoproclamando a condição de um resistente.

A maneira de encarar o trabalho docente é ambígua, referendando-o, ao mesmo tempo, com uma atividade profissional e missionária. Por um lado, eles se ressentem da ausência de uma valorização profissional, cuja expressão disto estaria em condições salariais e de trabalho mais *justas e dignas* e de reconhecimento social e também na autonomia e no poder de decisão. Por outro lado, a noção de que o papel do professor não se esgota na transmissão do conhecimento escolar, mas, sobretudo no engajamento dele na inculcação de outros valores e de formação para o mundo, abrindo horizontes e permitindo assim novas inserções e alterações entre universos sociais.

6.2- Do descaso ao enfretamento coletivo: ambiguidades da luta entre trabalhadores e representante do poder político.

Os professores entrevistados questionam a atual política educacional a partir de duas concepções – o papel da escola e a crise do ensino público, como foram

apresentadas. Eles entendem as medidas impostas pelos representantes da SEEDUC como uma *falácia*, porque não enfrentam as causas desta situação e as agravam ainda mais. A *crise* da educação pública é consequência das precárias condições salariais e de trabalho e de ensino, que interferem diretamente na qualidade do ensino. Assim, eles acusam o governo estadual de não ter o interesse de melhorar de fato a educação pública, relacionando-a com a questão da manutenção das formas de desigualdades no país e do poder das elites, através da restrição do acesso aos direitos sociais, principalmente dos mais pobres à educação.

PV) ultima pergunta sobre o plano de metas na sua escola? Como está sendo?

E) Olh, eu faço questão de não saber. Eu quero que dê tudo errado. Cada escola tem um gestor. Olha foi um gestor apresenta à famigerada GIDE. A nossa Gestapo! Antes deles começar a apresentação de slides. Começou lá com o IDEB, a gente tem que melhorar qualidade e o IDEB. Nesse primeiro momento, eu pedi a fala e falei tudo que eu pensava. Eu falei que era impossível em um ano, fazer milagre, tentar um milagre, que é fruto de trinta anos de descaso. Como é que depois de trinta anos de humilhações, descaso, de penúria, mazelas, como é que vai querer que eu passe por cima desses trinta anos e um ano, impossível não dá. Não era precisa ter pós-graduação em economia, em Harvard, como o secretário de educação tem, para saber que o problema da educação é a questão da valorização real do profissional da educação. É o pagamento do profissional. Se ele trabalha em quinze escolas não vai dar como dar uma boa aula. Existe aquele discurso que qualquer coisa perde ponto. Eu acho que eles estão vendendo muito a ilusão da meritocracia e as pessoas estão comprando essa ideia de que as pessoas tem que ganhar. Vamos ganhar, vamos pular esses obstáculos todos. Só que é aquele negócio, que eu falei na reunião da GIDE. Eu me sinto como um cachorro adestrado que você bota um monte de barreira para ele pular e no final você premia com o que um Bonzo, um pratinho de Bonzo, porque essa bonificação que eles querem dar. No caso falei com ele, se bonificação de vocês querem dar é aviltante e humilhante. É até três salários mínimos a mais, como gratificação em uma parcela só. Ou seja, eu trabalho durante o ano inteiro suando, fazendo coisas impossíveis, mirabolantes para depois ganhar até três salários uma vez só.

(Renata, solteira, 37 anos, professor de sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matriculas, uma em Campo Grande e a outra Realengo, ensino médio, formação geral e EJA, diurno e noturno)

Além disso, as mudanças impostadas pela SEEDUC são referidas pelos entrevistados como uma forma de constrangimento moral, e de sujeição à exploração econômica. Elas refletem também a desvalorização do professor pelos diferentes governos e a falta de comprometimento com a qualidade do ensino público.

O “Plano de Metas” é compreendido por eles como uma política puramente técnica, desenvolvida por pessoas que desconhecem a realidade de uma escola e da sala de aula, portanto o que denominam de “*chão da escola*”, em uma clara alusão ao cotidiano da escola e dos seus problemas, e a condição de desvalorização profissional, rebaixamento salarial e perda da autonomia dos seus trabalhadores. Esta situação a qual estão submetidos lhes confere uma identidade de explorado, condição vista por eles

como humilhante e indigna, principalmente entre trabalhadores qualificados e portadores do título universitário.

A ocupação do cargo de secretário por alguém que não foi professor é questionada pelos docentes, que o acusam de ter uma visão meramente técnica e de desconhecer a realidade da escola pública, possível de ser compreendida apenas por aqueles que vivenciam cotidianamente os seus problemas. Procura-se assim enfatizar a importância de *saber prático* que só é adquirido através desta vivência do processo de ensino aprendizagem e das relações sociais no espaço da escola.

Os professores classificam a atual política de educação como massacrante para alunos e professores, porque exercer um controle acirrado sobre eles visando enquadrá-los aos seus objetivos, de forma autoritária, expressa na ausência de diálogo e de mecanismos de tomada de decisão pelos agentes sociais, em interação no espaço escolar e, que inviabiliza a construção de qualquer projeto para educação entre os pares.

Na opinião deles, as mudanças na gestão escolar e na organização da escola, contribuíram para a desmobilização dos profissionais da educação. As escolas com tradição de organização e mobilização coletiva e de realização de eleições para diretores estão restringindo de acordo com os entrevistados o diálogo com os alunos, os pais e trabalhadores da educação, enfim com a comunidade escolar.

Os professores afirmam que os critérios de pagamento das bonificações não são transparentes, destacando que a bonificação pode ser recebida pelo docente em um ano e no outro a escola deixa de ser contemplada. Eles classificam o critério de bonificação como excludente e seletivo, além de ser visto como algo que não resolve o problema dos baixos salários. A solução, em parte, é atribuída à valorização do profissional.

No contexto, os professores entendem os novos mecanismos de controle sobre a prática profissional e a perda gradativa da autonomia relativa, assim como a impossibilidade de participação efetiva sobre os rumos da política educacional como uma forma de insulto moral e desqualificação social. Eles ressaltam, como exemplo disto, a impossibilidade de questionar os critérios eleitos para as avaliações as quais serão submetidos.

Os professores enfatizam o acirramento dos conflitos entre os agentes no espaço escolar e das formas de controle e de repressão com as atuais mudanças. Entre os

trabalhadores, os conflitos surgem entre aqueles que boicotam ou os que se alinham voluntariamente às medidas. Os primeiros acusam os outros de prejudicarem a conquista da bonificação com as suas atitudes e se engajam nisto, procurando constranger os outros. No entanto, os mais críticos lhe acusam de individualistas e responsáveis, em parte, pela situação a que estão sujeitos. Assim, as medidas contribuem para a fragmentação dos trabalhadores da educação, dificultando a organização coletiva deles.

Intensificam-se as investidas dos diretores no enquadramento dos professores às metas institucionais, restringido do poder de decisão e controle sobre o seu trabalho. O diálogo entre os trabalhadores e os diretores se tornou mais restrito. Os professores acusam-nos de autoritários e burocratas, estando mais preocupados com os procedimentos administrativos, como a prestação de contas e de relatórios de acompanhamento do cumprimento das metas, negligenciando as questões pedagógicas, os problemas de infraestrutura e ausência de condições de trabalho e ensino:

Pesquisadora) Eu queria que você falasse sobre as mudanças na rede estadual com o plano de metas?

Professora) O que acontece; eu vejo, eu sinto as mudanças, por exemplo, a postura dos diretores é bem diferente do que foi nos outros anos. Não é que eles tenham mudado completamente, mas havia alguma abertura para alguma coisa, para alguma conversa, agora eu vejo que a postura é bem mais inflexível para qualquer discussão, desde uma discussão boba de faltar pilot, até alguma coisa mais séria. Não tem espaço para discutir a questão pedagógica. Não, não tem. Não tem espaço, nem estrutura. Por exemplo, eu não vou mais a reunião de planejamento pedagógico no início do ano, se quiser me dar falta, pode me dar, porque é uma balela, é o diretor te explicando em Power Point os planos de metas, os pontos da escola, o que a escola tem que atingir o que não tem que atingir o que vamos fazer e o que não vamos fazer. É isso. Eu acho isso dentro da escola muito difuso, na minha escola mais ainda, porque o que tem mais impacto em relação ao gerenciamento hoje, para mim, por exemplo, essas enturmações. Esse sistema eletrônico que chegou, que coloca o aluno e a gente também não sabe o porquê. Os diretores dizem que é o sistema que não são eles, o sistema acaba ganhando uma vida e, você não sabe quem dá vida para esse sistema. Por exemplo, eu tenho tido de ano a ano cada vez mais a junção de turmas, porque você não pode ter 15 alunos em uma sala, que para mim seria o razoável, tem que ter 40, 45, 50; Então você começa com a tua carga horária, eu consigo fazer 6 turmas em 12 tempos bonitinho e daqui a pouco no meio do ano me dão 2 turmas do meio do nada, por que houve essa junção de turmas por conta desse processo. Vejo mais claramente agora na posição da direção, como eu te falei que eu via menos isso antes. O que acontece na minha escola, ela é muito grande e você não conhece a maior parte das pessoas, você tem contato com as pessoas no seu dia. Meu contato nela é muito fragmentado, a gente acaba tendo mais noção das demandas pequenas, você não consegue ver um todo, mas de fato há, conversando com os professores que são mais articulados, que conhecem mais gente, uma insatisfação em relação à gestão, porque as modificações agora não veem de dentro para fora. A minha escola tinha uma tradição um pouco disso, mas a eleição, conversar com os professores, os pais dos alunos, ela vem de cima para baixo, então a gente está sentindo o impacto disso, só que é obvio cada um na sua realidade, com uma realidade fragmentada você sente mais em umas coisas e menos em outras. Tem tido esse impacto nesse sentido. Essa fragmentação acaba se revertendo na gente, se consegue mobilizar menos para fazer as coisas. Na minha escola teve eleição para diretores,

mantiveram no ano passado. Eu não sei como vai ser isso mais a frente, porque o que tem lá hoje; você tem, por exemplo, a diretora geral foi eleita na última eleição e eles mantiveram. Tem uma adjunta que também está assim, ao mesmo tempo você tem 2 nomeadas. Vieram de outra escola. Uma veio o ano passado e a outra chegou esse ano. A que chegou no ano passado eu não via muita diferença não, porque na verdade a diretora geral da minha escola ela é secretária de educação. Ela só não é tão estúpida ou escrota feita alguns diretores, pelo menos até hoje, não sei se isso vai mudar. Ela não te liga para saber se você vai fazer greve ou se você não vai. Ela não tem essa postura ainda, não sei como isso vai ser, mas óbvia e claramente que ela trabalha em prol da Secretaria de Educação. Quando ela não queria receber a gente sobre algumas demandas, fica claro que a postura dela, ela está dizendo a quem está representando, eu acho (...)

(Roberta, casada, 36 anos, professora sociologia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em São Gonçalo, formação geral e de formação geral, diurno)

Os diretores das escolas investem no direcionamento de alunos e trabalhadores para o cumprimento de metas previamente definidas e no gerenciamento dos escassos recursos materiais de forma a responder as demandas internas, atendendo aos objetivos gerais da cúpula da SEEDUC. Eles são encarados pelos professores tanto como agentes centrais no exercício das formas de controle, como importantes no exercício do controle do comportamento dos alunos e dos trabalhadores nas escolas.

Além disso, os diretores se mobilizam, sobretudo para dificultar a organização coletiva dos trabalhadores diante da realização de paralisações e greves, através de coerção moral e diversas formas de ameaças. Eles investem também na desqualificação da greve como instrumento de luta dos trabalhadores, afirmando que são poucos os que aderem ao movimento e que não tem, por isto, representatividade. Eles acusam os grevistas de causarem prejuízo aos alunos, mobilizando estes para questionarem a legitimidade da greve ou das atividades sindicais. Assim como procuram desacreditar o movimento afirmando que estes encobrem interesses políticos e partidários, para os quais trabalhadores estão sendo manipulados. Por outro lado, enfatizam as medidas adotadas pelos gestores que beneficiaram os trabalhadores, demonstrando que as reivindicações coletivas são infundadas. Negam informações sobre a adesão ao movimento na instituição, valendo-se da dificuldade de os trabalhadores obterem-nas, porque muitos trabalham em dias e horários diferenciados.

Neste contexto de relação de forças, os diretores de escolas, investidos dos diferentes instrumentos de poder, exercem a dominação de forma mais visível, tendendo a invisibilizar os dominadores mais distantes, neste caso a cúpula da SEEDUC.

Eles se constituem nos representantes mais diretos da cúpula da SEEDUC nas escolas, visando ao alinhamento às diretrizes dos que lhes são imediatamente superiores, utilizando, para isto dos mecanismos de coação e repressão mais diretos aos resistentes, até às formas de dom e contra-dom que orientam as relações deles com os professores e a criação de alianças mútuas.

Entretanto, eles podem assumir atitudes ambíguas para se manterem nesta posição, amenizando os efeitos desta política sobre as condições de trabalho. Como exemplo disto, alguns diretores procuravam manter as turmas com poucos alunos, a despeito das ordens de seus superiores, como meio de garantir os professores na escola. Este recurso foi sendo inviabilizado com as fiscalizações nas escolas, forma de exercício do poder sobre diretores da cúpula da SEEDUC. Alguns deles desistiram ou não se engajaram tanto na exigência do cumprimento do tempo de planejamento no espaço escolar, deixando de cobrá-las, porque a escola não tinha espaço para isto; ou ainda por conta dos questionamentos dos professores. Em outras situações, eles apenas substituíram esta norma, criando outro instrumento de controle sobre o uso do tempo dos professores, pelo qual os professores passaram a apresentar atas de reunião realizadas entre eles, para comprovar o uso deste tempo em atividades de natureza pedagógica.

Os diretores também são identificados pelos professores como importantes agentes do disciplinamento, principalmente nas situações de conflito com os alunos. Os docentes recorrem à autoridade deles, a fim de evitar desfechos mais dramáticos, envolvendo a violência física. Neles são depositadas as expectativas de controle sobre os alunos, a fim de evitar que as condutas desviantes interfiram na dinâmica das relações sociais no espaço escolar.

Além do acirramento do controle sobre eles e dos conflitos internos, os professores ressaltam, como efeito desta política, a aprovação em massa dos alunos, possível pelo enquadramento destes às medidas impostas pelo *plano de metas*. Entretanto, eles enfatizam a adesão voluntária e a perda da disposição individual de enfrentamento, principalmente diante de investidas de desqualificação, de coerção moral e de novos instrumentos burocráticos:

professor: A gente até entregava antes o relatório sobre as reprovações, mas não havia essa cobrança que eles exigem hoje. Hoje eles querem que você viva preenchendo papéis; você tem todo dia uma caixa de e-mail cheia, porque você tem que preencher isso, aquilo,

que foge a realidade. Por exemplo, conteúdo que não foi atingido pelo aluno, por quê? Eles querem que a gente faça isso individualmente, que é humanamente impossível. Você tem que preencher relatório sobre os alunos que estão em dependência e os reprovados, isso é uma forma de quê? Não reprove o aluno. Independente do contexto, se ele aprendeu ou não, você não deve reprová-lo, porque se você reprovar você vai ter uma punição, que punição é essa, preencher relatórios individuais, tanto para dependência, quanto para reprovação, porque isso interfere no desempenho da escola e, na meta. Eles estipulam que não pode ter muitas reprovações. Se o professor reprova, isso é ruim, para penalizar o professor eles colocam isso. Você tem relatório para reprovados, tem relatórios para dependência, relatório individual para alunos que não atingiu o conteúdo, por que não atingiu então tudo isso a gente tem que relatar. O professor acaba ficando de saco cheio e passa a não reprovar. Por que tem diretor que inclusive fala, vamos evitar a reprovação. Eu já tive diretor pedindo mesmo, lá em Rio Bonito mesmo, falando assim, vamos fechar no máximo em 5%, isso ela falou, não é segredo, 5% de reprovação por turma no máximo. Mas isso vai complicar porque, antes do conselho a gente tinha que sentar e ver o que a gente faria para não ultrapassar esses 5% em cada turma.

(Daniel, casado, 42 anos, professor de História e filosofia da rede estadual de educação, leciona em duas matrículas, uma no centro de Itaboraí e a outra em Rio Bonito, ensino fundamental e Ensino médio, formação geral, diurno)

Poucos são os professores identificados por assumir uma posição de confronto direto no espaço escolar, uma vez que ressaltam que a resistência mais individual, assumida publicamente, constituindo-se em ato isolado, perde a sua força. Os professores que questionam esta medida de incentivo à aprovação em massa e as atitudes de coerção dos diretores de escolas e representantes da SEEDUC-RJ, acusam-na de provocar outros efeitos práticos sobre a relação entre professores e alunos, como a perda do poder de disciplinamento dos alunos, através do ritual do exame e da prova, e o esfacelamento das regras e normas.

pesquisadora: Você me falou de algumas mudanças que estão ocorrendo na Rede Estadual, queria que você me falasse sobre elas e se tem haver com planos de metas. Primeiro que mudanças são essas e como você vê essas mudanças?

Professora): Bom, tem uma coisa chama GIDE. Parece que essa GIDE tem disponível na página da Secretária, tem essas propostas, esses planos de metas, o que tem que ser feito, porque nós temos que alcançar um determinado índice na estatística, e esta relacionado com o desempenho dos alunos com o SAERJ/SAERJINHO. Isso tudo são coisas que estão sendo avaliadas e vão compor essa GIDE e, tem uma pessoa que é quase que uma fiscal que vai a escola, eles falam assim – virá a mulher da GIDE, e ela vai lá avaliar os aspectos da escola se está de acordo com o plano de metas. No início desse bimestre, a Diretora falou que nós tínhamos que ir lá. Foi até na 5ª. feira após o carnaval. A mulher da GIDE vai vir aqui e tem que estar todo mundo presente, vai ser um encontrão. Nós fomos todos à noite e não apareceu ninguém, a mulher da GIDE não foi. Acho que seria para colocar os aspectos, acho que está relacionado ao índice de aprovação, existe uma pressão enorme para aprovação de alunos, porque quanto mais reprovação parece que a escola cai no seu desempenho. Existem alguns indicadores que eles vão avaliando, alguns visíveis e coisas que fogem a visibilidade, que é a relação professor/aluno. Não sei como eles vão avaliar. Parece que uma das coisas que está nessa GIDE e a relação professor/aluno, aluno/professor, professor/direção. Eu acho que é o convívio, por que isso foi apresentado no início do ano passado, tinham essas coisas como indicadores. Eu acho que não está sendo implementado o aluno avaliar o professor, porque o professor já avalia o aluno, então o aluno avaliaria o professor. Até o Alfredo ficou indignado, o professor que eu te falei. A família avalia a escola, existem avaliações para ir montando os indicadores e é dentro desse plano de metas que a escola tem que alcançar. Acho que fica muito fora da

realidade, porque é muito fácil chegar com questionário para um aluno avaliar um professor. Você não sabe quais são os critérios que vão utilizar, porque o aluno tem o direito de se manifestar em relação ao professor, mas como você vai saber se ele está sendo condizente com a realidade. Se o aluno tem uma birra porque o professor chamou a atenção dele, ou porque deu uma nota baixa. Não se sabe ainda como isso vai acontecer. Parece uma coisa bem de mercado, essa nova proposta de mérito, seu salário vai aumentar porque tem tantos por cento de aprovação, então fica muito vinculada à questão financeira. Essa proposta de desempenho a questão financeira, então os professores já não estão mais reprovando, eu já percebi, que de certo tempo para cá, tem reduzido demais o nível de aprovação na escola, justamente é o impacto disso. Na época que eu entrei, que ainda não existia, tinha muita reprovação e hoje em dia eu percebo que não tem. Às vezes tem alunos que não fez prova, não fez nada, o cara só apareceu em uma aula, mas ele tem que ter nota, então ele aparece na última semana de prova: “ah! Dá um trabalho para ele. Ele tem o direito de fazer o trabalho, e daí tira nota baixa. Ah!, Mas poxa vida ele fez o trabalho”. Aumentou muito, mas isso com certeza é consequência dessa proposta. Não estou dizendo que o aluno mereça ou não ser aprovado ou desaprovado, é outro assunto, mas isso é um reflexo. Outro dia entrou um aluno na sala e falou bem assim para outro: “Fiquei sabendo que se ficar só em 1 matéria o Conselho aprova” (rs), com isso eles não estão nem aí para fazer o mínimo. A maioria dos professores não questiona muito não. Acho quem questiona é esse professor que te falei, ele reprova bastante, continua reprovando. Mudou até um pouquinho, já aprova mais, porque quando eu entrei ele reprovava muito. Acho que os professores estão naquela, - Ah, não vou mais me preocupar com isso não – Criou-se muito essa dependência, porque que a escola não recebeu o Décimo Quarto, tem umas gratificações – Ah! Porque o desempenho foi baixo, porque o SAERJ teve uma turma que não fez prova.

(Maria, casada, 42 anos, professora de sociologia da rede estadual de educação, leciona em uma escola no município de Niterói, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, curso noturno)

Apesar de se instituir esse tipo de subordinação e da quase inexistência da desobediência, há um descontentamento geral entre professores em relação às mudanças atuais. Nas relações cotidianas, grupos em posições desiguais de poder se referem uns aos outros, de maneiras diferentes, quando estão em interação ou isolados, formulando representações e falas e agindo em detrimento destas circunstâncias. Neste sentido, os comportamentos de subordinação não podem ser vistos como expressão da hegemonia da dominação e do sentimento dos trabalhadores, porque em suas falas e na convivência com eles, eles externalizam uma insatisfação com a atual política de educação. Em geral, os trabalhadores agem estrategicamente desta forma para se proteger, dissimulando a insatisfação e também tentando evitar a perda dos benefícios que esta atitude lhes proporciona (cf. Monsma 2000; Scott 2002).

A pouca resistência aberta, seja ela individual ou organizada coletivamente, em parte está relacionada ao medo de se opor aos diretores de escolas e à cúpula da SEEDUC; e a preocupação com as punições e sanções que, nas situações de insubordinação, possam ser objetivadas, através dos diferentes instrumentos de poder (burocracia, norma legal, a difamação, desqualificação ou acusação), como também por

meio de restrições aos benefícios salariais, concedidos para poucos, mas que, mediante a situação de baixos salários, passam a ser almejados por todos.

Em geral, os diretores são os agentes mais diretos do exercício das formas de coação contra professores, utilizando-se de meios para dificultar o desenvolvimento do trabalho do docente como, por exemplo: distribuí-los em horários das aulas fragmentados em vários turnos e intervalos entre os tempos (*janela*), o que pode atrapalhar o trabalhador a assumir outras atividades; limitar o acesso aos recursos materiais e meios de trabalho (xerox, pilot, etc), difamar o professor, envolvendo-o em situações constrangedoras; ameaçá-los com a abertura de processo administrativo e disciplinar, ou de comunicar o nome dele como agitador ao alto escalão da SEEDUC; acirrar os mecanismos de controle sobre os processos de trabalho, principalmente em relação aos instrumentos administrativos e burocráticos que envolvem o registro das atividades docentes; e ameaçar de colocar em disponibilidade para a “metropolitana”, fazendo com que o docente perca a sua lotação na escola, etc. Todas estas formas de coerção estiveram presentes nas relações entre professores e diretores de escola, principalmente em situações de paralisações, greves e em outros momentos de reações individuais e coletivas aos anúncios de medidas constitutivas da política educacional.

Não se pode afirmar que a pouca reação dos professores esteja apenas relacionada à subordinação voluntária, derivada de uma postura de colaboração com as estruturas do poder, nem mesmo atribuí-la à falta de consciência de classe ou qualquer coisa deste gênero. A adesão voluntária à subordinação, todavia, contribui para se tornar mais legítima a dominação, enfraquecendo a resistência.

Entretanto, as situações de conflito são ambíguas e as escolhas limitadas, diante das formas de repressão política. Assim, a repressão e o efeito desmobilizador por ela causado produzem, neste contexto, atos cotidianos de resistência e menor adesão às formas de contestação pública, organizadas pelos líderes e militantes do movimento sindical. Estas formas aparecem combinadas, principalmente entre os trabalhadores menos engajados em uma delas.

As anotações que elaborei no diário de campo são elucidativas das questões analíticas aqui desenvolvidas a partir de minha observação social e cotidiana. Nem sempre as relações de poder, dominação e resistência podem ser objeto de narrativas.

Meu olhar de estranhamento quanto ao cotidiano escolar complementou assim a construção de dados.

Em uma das escolas em que realizei a observação participante, durante os anos de 2011 e 2012, pouquíssimos professores e funcionários aderiam às paralisações e greves promovidas pelo sindicato, a despeito da insatisfação generalizada com o salário e as condições de trabalho; com as mudanças, em curso, introduzidas nas escolas com o plano de metas; e, também, com o tratamento de humilhação, constrangimento moral e a sujeição dispensados aos trabalhadores pelos superiores diretos, os diretores de escola. De um universo de 140 funcionários, pouco mais de 12 trabalhadores aderiam com frequência às manifestações de resistência aberta e, pouco menos da metade deles frequentavam assembleia, atividades e atos públicos promovidos pelo sindicato. A prática de coerção e de repressão exercidas pelos diretores sobre os trabalhadores eram intensas e públicas, se comparadas àquelas desempenhadas por diretores, em outras escolas que também foram observadas. A ameaça de deleção dos nomes dos grevistas aos funcionários da SEEDUC e de perda do cargo público dos trabalhadores em estágio probatório era recorrentemente utilizada pelos diretores para gerar o medo e imobilismo daqueles que tendiam a aderir ao movimento grevista. As fofocas e as intrigas feitas pelos diretores envolvendo os professores grevistas eram constantes, e visavam denegrir a credibilidade deles, afirmando que não tinham compromisso com os alunos, porque eram faltosos, não lançavam notas no sistema, não ensinavam bem e tinham uma péssima qualificação e não sabiam lidar e se relacionar com os alunos etc. O silenciamento e o medo da maioria dos trabalhadores eram explicados pelos próprios como consequência da disputa eleitoral para diretor entre dois grupos existentes na escola acontecida há anos atrás. O grupo que ganhou as eleições tinha como candidato um professor que participava do movimento sindical e, que representava um projeto mais próximo aos interesses coletivos dos trabalhadores, enquanto o outro grupo tinha apoio dos funcionários da Secretaria de Educação. O candidato vencedor foi impedido de tomar posse sob a alegação de que não era permitido um professor grevista assumir o cargo de diretor. Além disso, durante a disputa entre os grupos, a escola foi pichada com frases homofóbicas referidas ao vencedor das eleições, o que gerou um longo processo de disputa e de conflito envolvendo os trabalhadores, alguns diretores do sindicato e os funcionários da SEEDUC. Esse episódio não era mencionado pelos professores, tornando-se um tabu na instituição, até o momento que me foi relatado por um dos diretores do sindicato, que acompanhou este drama na época. Depois disso, uma das professoras vinculadas à chapa vencedora se manifestou sobre o assunto, contando que o professor eleito não assumiu o cargo e a manifestação de preconceito por ele sofrida não foi apurada. Os outros professores aliados não resistiram às pressões feitas pelos funcionários da SEEDUC, desistindo do processo e da denúncia, impossibilitando ao sindicato encampar a luta dos trabalhadores dessa escola. Em geral, os professores eram desincentivados a se mobilizarem coletivamente por qualquer causa e acusado de individualistas, principalmente pelos funcionários mais qualificados, como os coordenadores e orientadores educacionais, os diretores e os professores mais próximos a eles. Em geral, os professores se utilizavam da retórica que desqualificava a organização coletiva como meio de enfrentar a exploração econômica e as péssimas condições de trabalho, culpabilizando-os como acomodados, desunidos, individualistas. Mesmo diante deste quadro de repressão constante e da proibição de reuniões coletivas na escola, os professores não se furtavam a discutir sobre os problemas da educação e das condições de trabalho, ainda que para isso, tivessem que disfarçar o que falavam, diante da visita corriqueiras do diretor a sala dos professores e, da colaboração de um dos inspetores que estava sempre sondando. Os trabalhadores tinham contatos regulares com alguns diretores do sindicato, o que não é comum em todas as escolas da rede. Alguns diretores do sindicato costumavam a passar na escola e convocá-los para atos e assembleias, mas principalmente em momentos de greve. O contato com o sindicato com os trabalhadores dessa escola foi intensificado a partir da demanda de duas professoras. Uma delas teve um problema de falta lançada indevidamente e não abonada, que foi resolvida por intermédio de um dos diretores do sindicato e, a outra professora participava ativamente do movimento sindical, e se colocava como intermediária dessa relação, divulgando e promovendo atividades sindicais na escola. Em geral, os diretores sindicais costumam priorizar a atuação nas escolas em que possuem militantes vinculados aos seus partidos ou em tendências políticas, ou daqueles que participam das atividades sindicais e não possuem organização partidária, mas que podem posteriormente se vincular às organizações deles e, entrarem no jogo de disputa pela estrutura sindical. No caso dessa professora, ela não tinha vinculação partidária e estavam se organizando com outros professores e funcionários para fazer oposição à gestão majoritária do sindicato. Assim sendo, diretores de diferentes partidos frequentavam a escola e respondiam ao seu pedido, com receio de serem denunciados por negligência, ou mesmo possibilitar que a mesma criasse um reduto de apoiadores. Contudo, a orientação política dessa professora era fomentar o movimento sindical na escola, mas não disputar e se candidatar a cargos do sindicato. Mas a vinculação dela ao sindicato era frequentemente utilizada pelos professores como meio de frear a intimidação dos diretores da escola, o que às vezes funcionava. Outro fator que reforçava a descrença na organização coletiva era o fato do diretor desta época ter sido do sindicato. Mas, quando o partido político do qual era vinculado

chegou ao poder estadual, após aliança com o PMDB, ele alcançou a posição de diretor da escola, deixando de participar das atividades sindicais, ainda que o partido ainda controlasse parte da estrutura burocrático do movimento. Esse diretor fazia um discurso de deslegitimação do sindicato e, ao mesmo tempo era difamador por sindicalistas de outros partidos.

No ano de 2013, as diretoras interventoras foram exoneradas do cargo. Um professor de outra escola que foi aprovado no concurso público para o cargo de diretor assumiu a gestão da escola. Em 2013, durante a greve, os professores passaram a realizar reuniões no espaço da escola e um grupo maior, em torno de 60 professores, aderiam à greve. Contudo, o descontentamento dos grevistas com os “fura greves” era mencionado com frequência, a ponto de o grupo criar a estratégia de impedi-los de adiantar os tempos de aulas. Além disso, mandavam com frequência cartas e comunicados, visando à adesão deles ao movimento. De acordo com os grevistas, as formas de constrangimento e ameaças dos superiores diretos não deixaram de existir, mas não eram tão publicamente declaradas como antes. As fofocas feitas por superiores e trabalhadores continuavam e, muitos relataram que, eles tentavam mobilizar os alunos contra os grevistas, afirmando que as aulas de reposição seriam aos sábados. O alto escalão da SEEDUC enviavam termos de compromisso aos diretores que se empenham em coagir os grevistas a assinarem os documentos, que os comprometiam. Outra ameaça comum feita por ele era a de lançar no formulário de frequência do funcionário o código (30) que significa falta sem justificativa e não o de falta por greve (61). Diante as formas de pressão política dos superiores, alguns grevistas assumiam publicamente o receio de se manter no movimento, ponderando a adesão parcial dos colegas e os sacrifícios feitos por uma causa maior e encarada como de difícil vitória. Dentre os prejuízos, o maior medo era o do corte de salário e outros de menor efeito, como, por exemplo, não ter férias em detrimento da reposição de aula. A luta política é encarada por alguns grevistas como sacrifício, desanimo e prejuízo, e por outro como esperança, dever, coragem e resignação. Os não grevistas são acusados de individualistas e questionados publicamente. Contudo, esta visão se estende a representação dos professores da rede estadual. Poucos atribuem esta condição as formas de pressão e repressão política, ainda que seja uma retórica dos mais engajados. A crítica ao sindicato é frequente, sendo acusados de não responderem as demandas dos professores, mantendo-os isolados, de não saberem convencer e dialogar com os professores, e de terem interesses apenas de se promoverem politicamente. As frequentes derrotas nas greves também reforçam a baixa motivação em aderir ao movimento grevista. No contexto específico dessa escola, a suspensão temporária e a diminuição do uso dos instrumentos de coação em detrimento da mudança de gestão da escola possibilitaram a organização coletiva dos trabalhadores e a adesão ao movimento de resistência aberta. Além disso, a greve de 2011 teve resultados importantes de ganhos salariais e de condições de trabalho, e não teve corte de salários, o que possibilitou a reconstrução de uma narrativa de vitória e de orgulho. (caderno de campo, abril de 2012)

As formas de controle e enquadramento dos trabalhadores no espaço escolar tendem a combinar a força do direito e da burocracia com as estratégias de desqualificação social e constrangimento moral.

Entretanto, estes mecanismos de repressão se articulam com atos ilegais praticados pelos representantes diretos e a cúpula da SEEDUC, como o corte dos salários dos grevistas e a atribuição de falta em seu registro profissional, assim como a rigidez do calendário para efeitos de reposição de aulas perdidas durante a greve, constituindo-se assim parte dos instrumentos de poder estrutural, que desmobiliza, através da força da privação econômica, a adesão dos trabalhadores às greves e paralisações. Por outro lado, fortalece os atos de resistência cotidiana dos não grevistas que, neste momento, diminuem o tempo de trabalho, adiantando as aulas e liberando os alunos antes do horário, dado que, por essa atitude, não são obrigados a repor as aulas.

Além disso, o registro de participação de greve em geral é utilizado como recurso para o adiamento da concessão de aposentadoria. Muitos trabalhadores com

tempo de serviço próximo ao exigido para a concessão do benefício deixam de participar das atividades sindicais, principalmente das greves.

Esta situação de dominação a que estão submetidos os trabalhadores da educação tem contribuído para uma adesão significativa dos professores às formas de resistência cotidiana, diante do receio de assumir uma atitude pública de contraposição. Tais formas são encaradas por eles como meio mais eficaz de se amenizar a condição de exploração econômica e de desvalorização profissional, resistindo sem afrontar diretamente o poder e manipulando as dissimulações públicas a seu favor. Tanto assim é que muitas vezes, com este fim eles procuram negociar e acionar as relações de favor, de patronagem e paternalistas.

As formas cotidianas de resistência destes professores se configuram em atitudes diferenciadas. Elas podem se manifestar através da negação do desempenho de papel social idealizado, atribuído e esperado dos professores, a partir do modelo de escola, no qual anteriormente foram socializados enquanto alunos. Alguns deles se negam ao exercício do poder e de autoridade, através do disciplinamento do comportamento dos alunos, visando à adequação deles à cultura escolar, portanto à introjeção, por parte dos alunos, de normas e regras, ou ainda pela naturalização dos valores institucionais em consonância com esse modelo. Nestes casos, argumentam que não são educadores, mas apenas professores, que devem instruir aos alunos.

Elas são expressas em atitudes de ludibriar os mecanismos de controle sobre a execução do trabalho docente na escola e fora dela. São exemplos de atitudes de resistência: postergar a entrada em sala de aula – o professor não entra e sai no horário previsto da sua aula; lecionar em duas turmas ao mesmo tempo, quando outro professor falta ao trabalho (adiantar o tempo); diminuir consideravelmente o conteúdo em sala de aula; aplicar avaliações objetivas e que não exijam muito tempo para a correção; realizar avaliações em grupo; usar o tempo de sua aula para corrigir provas e avaliações e com conversas informais, faltas recorrentes, entre outros.

De certa forma, engraçado isso, parece contraditório, mas como o Estado é caótico e você se sente mal, tem uma coisa boa no Estado. No Estado você junta aula com muita facilidade e quase não tem aula, então essa bagunça do Estado acaba sendo boa, porque ela ajuda você a suportar aquilo, é contraditório né, porque a bagunça é uma consequência desse caos (rs), mas ela acaba sendo a salvação da lavoura, eu diria que é.., dá uma pulada de aula, sair mais cedo, acaba sendo uma necessidade de sobrevivência para você não enlouquecer, você precisa ter (inaudível/ falaram juntos)

Ent. V: É comum então juntar as turmas.

Para você ter uma ideia, minha aula começa uma hora, eu vou de carro, eu levo uns 15 minutos para chegar ao colégio, de 15 a 20 minutos, eu saio de casa uma hora, chego ao colégio uma e vinte por aí. Na sala de professores está todo mundo lá dentro (rs) tomando cafezinho, conversando, ou seja, a aula começa uma e meia, raras as exceções.

(Raul, solteiro, 50 anos, professor de história da rede estadual de educação e da educação federal no RJ, leciona em uma matrícula e uma escola no centro de Niterói, formação Geral, diurno)

Além disso, alguns professores não se mobilizam no controle sobre o comportamento inadequado do aluno, assumindo a falta de rigor na correção das avaliações, a redução do conteúdo a ser ensinado e a aprovação em massa dos alunos.

Os professores adeptos daquelas formas procuram constranger os demais, utilizando-se da noção de medo social em relação aos alunos, portanto da potencialidade que os últimos possuem de assumir um comportamento desviante, sendo mais agressivo ao lidar com professores mais rígidos com o processo de ensino aprendizagem e com o trabalho docente.

Nesses casos de tentativa de enquadramento, outras formas de controle costumam ser acionadas pelos professores contra os seus colegas, como, por exemplo, acusações e desqualificações públicas, através de piadas e fofocas, que procuram infantilizar outro comportamento. As expressões como “*Ela acabou de sair da faculdade e ainda está com gás. Quero ver daqui a pouco*” (diários de campo, ano 2011), ou “*ela tem furor pedagógico, isso porque está começando agora no magistério*”, retratam como operam as formas de acusações entre os professores.

Essas são algumas formas de constrangimento dos professores utilizadas contra aqueles que não se alinham a resistência cotidiana contra o processo de exploração e desqualificação do trabalhador da educação. No entanto, estes professores são apelidados pelos outros como a *turma do cafezinho*. Este termo é utilizado tanto para designar aqueles que possuem alianças com os diretores de escola e se engajam no exercício das formas de controle sobre os demais, em especial sobre aqueles que resistem abertamente e são identificados como subordinados, como também para se referir aos professores que burlam o horário das aulas.

Por fim, as formas de resistências cotidianas se constituem como resposta às condições de precariedade que denunciam o fracasso escolar. Scott (2002) afirma que a resistência permanente, de pequena escala, tacitamente organizada, mesmo que individual, mas incentivada pela cultura dos subalternos, impõe também, em longo

prazo, limites aos interesses dos poderosos. Ela tem dificultado a adesão a qualquer política de educação centralizadora, ou mesmo às iniciativas coletivas, locais e organizadas pelos próprios professores.

Entretanto, neste caso que analisei, as formas de luta cotidiana se constituem em estratégias adotadas pelos trabalhadores para lidarem com a situação de exploração econômica. Mas, ao mesmo tempo, os efeitos atingem os filhos dos trabalhadores, que são aliados da aquisição de capital escolar e cultural, que pode ser revertido em melhor inserção no mercado de trabalho. Assim, eles colaboram com a manutenção do monopólio deste tipo de capital e das oportunidades no mercado de trabalho, pelas classes dos dominadores (burguesia e alto escalão do poder político) e frações mais elevadas da classe trabalhadora, que conseguem gerir o projeto de aumento de escolarização dos filhos, assim como as formas futuras de inserção ocupacional. As formas de resistência cotidiana se tornam também formas de colaboração para o projeto de sociedade, encampado pelas classes dominantes.

As greves e outras manifestações abertas são encaradas como arriscadas demais em detrimento da repressão e formas de represálias. Diante da pouca adesão destes trabalhadores, elas se tornam um instrumento político central na luta política por melhores condições de trabalho e salariais, dificultando a hegemonia cultural e política da cúpula da SEEDUC. Associada a isto, os professores apontam para a existência de certa descrença na luta sindical.

No entanto, a principal expressão da resistência aberta ocorre nos momentos de paralisações, de greve e boicotes, que são construídos em função da luta pela ampliação ou manutenção de direitos trabalhistas e de aumento salarial. Nestes contextos, as clivagens entre os representantes da SEEDUC, a cúpula e os trabalhadores da educação tornam-se públicas, envolvendo outros agentes sociais e institucionais, em especial a mediação dos deputados e juízes estaduais. Acirram-se também as ameaças dos diretores sobre os trabalhadores grevistas e não grevistas. As técnicas mais coercitivas são as ameaças de identificação enquanto grevistas e líderes para SEEDUC, processos administrativos e desqualificação do professor e funcionários. Os diretores atuam basicamente sobre os professores mais propensos a aderir e mais receosos; e menos sobre os militantes, com receio das formas de reação deles, pela mais intensa mobilização dos grevistas. Ainda assim, não são incomuns as retaliações sofridas pelos grevistas a partir dos diretores.

Com a atual política educacional, intensificaram-se as greves e as paralisações. Nos anos de 2011, 2013 e 2014, os trabalhadores aderiram às formas de resistência aberta não apenas por reposição das perdas salariais, mas também contra as medidas impostas pela SEEDUC. A concepção de luta sindical deixa de focar apenas as questões salariais e assume uma crítica mais efetiva à política meritocrática para a educação. Neste sentido, as principais atividades sindicais foram o boicote ao SAERJ e ao Conexão Educação.

Além disso, estiveram em pauta reivindicações voltadas para a melhoria das condições de trabalho e de ensino, como a defesa da lotação dos professores em apenas uma escola e a instituição de dois tempos de aula para todas as disciplinas.

As disputas internas entre militantes vinculados a organizações partidárias da esquerda reformista e revolucionária foram responsáveis pela alteração das dinâmicas das assembleias, das ações sindicais, bem como dos instrumentos de luta. Nos atos públicos, os trabalhadores passaram a ocupar as vias e prédios públicos como instrumento de pressão política, realizando acampamentos e promovendo boicotes e piquetes.

Entretanto, o corte dos salários e as represálias são mencionados pelos trabalhadores como um fator de desmobilização e o principal motivo da não adesão às greves. A adesão dos trabalhadores varia de forma considerável em cada escola. Em geral, as escolas com maior adesão às greves e paralisações são aquelas em que as direções de unidade foram eleitas por seus pares, e que militantes e dirigentes sindicais nelas trabalham. A adesão dos trabalhadores das escolas localizadas na capital e na região metropolitana é consideravelmente maior, podendo atingir o patamar de cinquenta por cento. Enquanto os trabalhadores das escolas localizadas no interior do Estado não costumam participar das atividades sindicais. Esta situação em parte tem relação com a concentração das atividades sindicais nas escolas mais centrais, onde também emergem mais militantes e dirigentes sindicais.

Os sindicalistas costumam visitar as escolas para divulgar e realizar reuniões com os trabalhadores, apenas nos momentos de greves. Os professores tomam conhecimento das ações sindicais basicamente através das redes sociais e do site do sindicato. Eles também criticam os sindicalistas por estarem distante da realidade das

escolas e dos professores e de não terem habilidade para dialogar e convencer os professores a aderirem às ações sindicais.

A atuação dos sindicalistas é questionada pelos professores e pelos militantes em geral, mas principalmente por aqueles que estão organizados em oposições, que rivalizam com os dirigentes sindicais que controlam o aparato burocrático da instituição. Os segundos acusam os dirigentes de não realizarem um trabalho de base, que contemplaria a formação e o debate político, a mobilização da categoria através da divulgação das assembleias, as visitas constantes nos locais de trabalho e a eleição de representantes sindicais na escola (*representantes de escola*).

A dinâmica da resistência aberta não está dissociada das disputas pelo controle da estrutura burocrática do sindicato por grupos de diferentes vinculações ideológicas e programáticas, e do modo como interagem com os representantes do poder político.

7. Conclusão

As mudanças nas relações sociais entre os agentes vinculados a rede estadual de educação estão sendo provocadas pelas medidas impostas pela cúpula da SEEDUC, no âmbito da nova política educacional (*Plano de Metas para a Educação*). Elas estão marcadas pela imposição de novas formas de dominação e de práticas do poder de Estado.

As medidas por elas adotadas criam novos mecanismos de controle sobre o trabalho docente e o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de enquadrar os agentes sociais em interação naqueles espaços, em outro modelo de escola e de sua gestão, voltada para o cumprimento de metas e resultados, que visam à melhoria dos indicadores educacionais, critérios constituídos como aferidores da *qualidade de ensino* pelos representantes do poder político central e dos organismos internacionais de cooperação técnica, que abarcam a adesão dos governadores e secretários de educação de estados e municípios.

Nesse contexto, a cúpula da SEEDUC visa impor determinada significação sobre o *papel da escola e da crise da educação pública*. A escola que fracassa é aquela que não cumpre a sua missão institucional, entendida como o engajamento na melhoria dos índices de reprovação, distorção idade-série e fluxo escolar; em que os professores são mal qualificados, os alunos não estão orientados e comprometidos com um fim e a gestão escolar não está alinhada aos objetivos únicos, deixando de empregar de forma eficaz os recursos educacionais. Assim, o fracasso não se explica por fatores estruturais, mas apenas pela prática individual dos agentes em interação no espaço e de má gestão dos recursos públicos. O *sucesso* ou *fracasso*/ *eficácia* ou *ineficácia* escolar são vistos como algo que depende exclusivamente de uma cultura escolar, a cultura da responsabilidade, portanto de determinada prática docente e da gestão eficaz.

A partir desta visão economicista, a *qualidade do ensino* é resultado do engajamento de trabalhadores e diretores que, alinhados com objetivos claramente definidos (*metas estipuladas de forma centralizada*), redirecionam a prática docente e o processo de ensino aprendizagem, bem como a gestão para alocação e otimização eficaz dos insumos internos à escola. O significado da *crise da educação* vem acompanhado

do prognóstico, objetivado por conjunto de instrumentos de poder postos em prática pelos representantes da SEEDUC.

Além do engajamento na luta pela significação, a cúpula da SEEDUC intensificou os mecanismos de controle sobre os agentes em interação no espaço da escola, através da burocracia e da norma, configurando em um tipo de dominação burocrática legal, que se articula com outras formas mais capilares de poder, exercidas basicamente por meio da desqualificação social, da coerção moral, do favor, da acusação, da ameaça, da dissimulação e do constrangimento.

Entretanto, as formas de poder e de dominação nestes espaços estão articuladas à dominação vertical, derivada do conflito em escala global, expresso na luta pela apropriação dos recursos públicos entre trabalhadores da educação e a cúpula do poder político, e nas tentativas de intensificação da exploração econômica e da precarização das condições de trabalho, em cenário de hegemonia do neoliberalismo, portanto de constrição dos gastos públicos e redefinição da máquina estatal.

Neste sentido, a cúpula da SEEDUC e do governo estadual instituíram como política o reajuste “*quase zero*”, os baixos salários, as perdas de direitos, a desestruturação das carreiras públicas e a adoção de regimes diferenciados de trabalho e de direitos consentidos (carreiras públicas diferenciadas e terceirização), configurando assim o exercício do poder estrutural.

Estas medidas estiveram articuladas à reestruturação da máquina pública e burocrática da SEEDUC e dos processos e relações de trabalho, sendo a informatização um aspecto central destas mudanças. No primeiro caso, ocorreram a diminuição dos setores e unidades administrativas do órgão e o fechamento de escolas compartilhadas com o município do Rio de Janeiro e de turmas com menos de 35 alunos. No segundo, a extinção de cargos públicos técnico-administrativos, a diminuição da realização de concursos públicos e a transferência de processos e atividades de trabalho para a iniciativa privada, através da terceirização ou da parceria público-privada, como exemplos: a privatização da perícia médica, dos cursos de requalificação docente e dos programas de aceleração da aprendizagem (*programa autonomia*), da elaboração de avaliações e materiais didáticos e a criação de escolas estaduais geridas por empresas privadas. Além disso, a informatização dos processos administrativos e a transferência

destas atividades para os docentes, intensificando a exploração e precarizando as condições de realização do trabalho.

Os instrumentos deste poder estrutural limitaram à reação dos trabalhadores à instituição de uma política meritocrática na educação, capaz de submetê-los à lógica da produtividade e da recompensa. Ele provocou, por um lado, à subordinação voluntária e, por outro, à intensificação das formas de resistências aberta, realizada através da organização sindical.

Ainda que não ocorra nos espaços escolares, o poder estrutural que engendra a dominação vertical é capaz de limitar o campo de possibilidades das práticas sociais, organizando e direcionando neles a distribuição dos fluxos de energia e das relações sociais. Mas para isto, ele está articulado a outros instrumentos formais (o poder organizacional) e informais de poder.

Quanto aos instrumentos formais, eles são exercidos através de novos instrumentos normativos e burocráticos que incidem sobre o trabalho, o ensino e as coisas (recursos). Com base na força do direito, a criação de medidas normativas através de leis, resoluções e portarias se intensificaram, passando a limitar as ações de contestação e resistência dos trabalhadores a nova proposta de processo de ensino aprendizagem, retirando a autonomia relativa de trabalhadores e gestores.

O controle do trabalho docente ocorre basicamente sobre as principais etapas produtivas, através da exigência do cumprimento do tempo de planejamento nas unidades escolares, da instituição de avaliação pedagógica externa e padronizada como instrumento avaliativo obrigatório, da elaboração de currículo mínimo para as disciplinas, colonizando e impondo os conteúdos escolares, da informatização dos instrumentos de registro, etc. Assim os professores perdem a autonomia relativa à decisão dos conteúdos a serem ensinadas, dos instrumentos avaliativos e do controle sobre o tempo do seu trabalho.

Os alunos passam a se enquadrar em novos processos de ensino e de avaliação focados na melhoria do desempenho nas avaliações padronizadas como SAERJ, PROVA BRASIL e outros. Diante da resistência à participação nestas avaliações, os alunos foram incentivados através de prêmios, com viagens e aparelhos eletrônicos e da atribuição pelos professores de pontos para compor as notas nas disciplinas

contempladas pela avaliação, apenas pela participação. Os mecanismos de controle exercidos pela cúpula da SEEDUC foram se intensificando, principalmente com o boicote dos alunos e professores realizado em 2.011, no contexto da greve. Assim, foi instituída a proibição de inclusão no PROMATEC dos alunos faltosos. Entretanto, as formas de negação deste modelo de avaliação ainda permanecem entre os alunos, que passaram a participar das avaliações, assinando à lista e entregando o cartão da prova com palavras de “protesto”.

Neste contexto, é atribuído aos diretores o papel de alinhamento dos demais agentes em interação nas unidades escolares à missão institucional, elaborada no âmbito da nova política educacional e definida de forma centralizada pela cúpula da SEEDUC. Eles se constituem como agentes do disciplinamento, engajando-se no enquadramento dos sujeitos, principalmente dos trabalhadores da educação, realizada não apenas através do recurso das normas e da punição legal, mas também, em jogo de acusações e de desqualificação do outro, em que a fofoca, a intriga, a dissimulação, humilhação e os gestos intimidatórios são corriqueiramente utilizados, tendo como alvo aqueles que os contestam. Entretanto, o tratamento cordial, a pessoalidade e o favor operam como formas de angariar novos apoios, ou mesmo manter certas alianças, estabelecendo relações de proximidade e colaboração entre os desiguais. Ao mesmo tempo, eles também são alvos das investidas de controle pela cúpula da SEEDUC, que procuram assegurar o engajamento deles nos objetivos centrais da política educacional e também o uso racional dos recursos educacionais (de pessoal, financeiro ou material).

Como efeito desta política educacional, observa-se a reprodução do ciclo escolar voltada para a produção de indicadores de sucesso e a consolidação da missão que a própria instituição designa como sendo a mais importante que é diminuir ou zerar o número de reprovações e evasões e aumentar de modo acelerado a quantidade de aprovações. A avaliação que se torna o elemento central do processo de educação. Para que isso aconteça, faz-se necessário que os agentes sociais presentes no ambiente escolar, que são aqueles capazes de efetivar tal política, acreditem na meritocracia como uma proposta que venha a melhorar não só o ensino, mas, sobretudo, incentivem e alimentem uma espécie de cultura escolar que reproduza exatamente a missão escolar idealizada pelos representantes do Estado através das medidas que configuram o plano de metas, em conjunto com as direções escolares.

A imposição pela cúpula da SEEDUC do arbitrário cultural descrito visa atribuir

sentido tanto ao papel da escola, quanto a noção de *crise/solução da educação pública*, não apenas legitimando esta política, mas influenciando-a no conteúdo assumido e nas práticas de poder exercidas.

A atual política educacional se institui nos espaços escolares: de um lado, através do controle político (racional-legal-administrativo) sobre os professores como trabalhadores e o seu tempo de trabalho; de outro, o poder epistemológico sobre os saberes e sua função dentro da organização social da escola. Esses poderes se materializam e entrecruzam por um processo material de avaliação e organização escolar.

Existem também uma clara situação de conflito e um descompasso entre as representações dos diferentes agentes envolvidos no universo e nas práticas escolares. Os representantes do poder de Estado e das redes de interesse econômico exercem, através da política educacional e da SEEDUC, a dominação racional-legal e simbólica, visando controlar o tempo-espço dos trabalhadores e os signos e processos cognitivos dentro do universo escolar. Essa dominação parte da representação da incapacidade dos agentes (docentes, gestores), que precisaria ser corrigida pela criação de uma cultura da responsabilidade, o que significa uma cultura da adesão aos objetivos e normas de eficácia do próprio Estado. Esse movimento de controle se expressa na institucionalização de uma organização social da escola regida pelos sistemas de avaliação.

De outro lado, os professores lutam, portanto, contra a hegemonização de um discurso, por parte dos representantes da SEEDUC-RJ e do Secretário de Educação, que os culpabilizam pelo fracasso escolar, identificado pelos últimos através dos indicadores educacionais oficiais, que medem o desempenho dos alunos em exames padronizados, o tempo médio de permanência na escola e índice de reprovação.

Contraopondo-se, os professores atribuem o fracasso da escola pública principalmente à situação de precariedade de trabalho e de estudo a que estão submetidos estudantes e trabalhadores da educação. Os baixos salários e as péssimas condições de trabalho são vistos como fatores que interferem diretamente na realização do trabalho docente e conseqüentemente no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, comprometendo assim a qualidade de ensino, compreendida como a apropriação pelos alunos dos conhecimentos e saberes escolares.

A situação de precariedade da escola e das condições salariais e de ensino é vista por eles como expressão da desvalorização dos professores, capaz de produzir também conflitos de diferentes naturezas no espaço escolar. Eles destacam o questionamento da autoridade dos professores como aspecto central dos conflitos entre eles e alunos e entre os próprios professores. Enfim, atribuem-na em parte as formas de resistência desses agentes à situação de precariedade.

A noção de fracasso da escola é elaborada de forma ambígua e contraditória, em contexto de luta pela universalização de determinado sentido a ele atribuído e, do reconhecimento da educação pública como problema político. Entretanto, nesta disputa, os professores estão em posições desfavoráveis de poder, dinamizadora dos conflitos. Esta concepção é formulada a partir da constatação da incapacidade da escola enquanto instituição atender aos diferentes projetos nela depositados; seja aquele idealizado pelos representantes do Estado, que visa a introjeção de certo estilo de pensamento e da reprodução da ordem social; seja aquele projetado pelos empresários de volta-la para a formação de capital humano. Mas, a escola fracassa principalmente porque não realiza o projeto por eles vislumbrado.

Assim, os professores concebem a escola como instituição responsável pela consolidação da democracia, entendida não apenas como aquela que irá garantir uma formação crítico-humanista capaz de influenciar a prática política da juventude e a luta por melhores condições de vida; mas aquela que pode atenuar as formas de desigualdades, garantindo o acesso de certo volume de capital social, cultural e escolar, importante para a abertura de novas formas de inserção ocupacional, menos desvalorizada e precarizada. Neste sentido, a escola é encarada como agente central na construção de novos projetos de futuro objetivados no investimento escolar como meio de *melhoria de vida*, permitindo a mobilidade social.

A mobilidade através da educação se constitui em valor importante atribuído a escola e a prática dos professores. Esta concepção de escola não está dissociada da identidade de classe e das trajetórias de vida destes professores, pertencentes aos diferentes estratos da classe trabalhadora. Os professores oriundos das famílias de trabalhadores desqualificados, semiqualeificados ou de camponeses concebem a educação como meio de assegurar a reversão da situação de pobreza e exploração a que estão sujeitos. Para os professores filhos de trabalhadores qualificados, ela é encarada

como instituição capaz de garantir novos acúmulos, possibilitando uma posição mais valorizada no mercado de trabalho. A crença na mobilidade pela educação é um valor de certo modo compartilhado por estes trabalhadores, sendo mobilizada por eles para legitimar a escola e o projeto humanístico, crítico e democrático nela depositado, demarcando-a como espaço, também da diversidade, em que outros projetos estão em disputa ou se complementam.

No atual contexto, os trabalhadores da educação se contrapõem às medidas e ações da SEEDUC, sendo as formas de contestação as mais diversas, podendo ser realizadas por meio de narrativas evasivas, públicas ou dissimuladas. As formas de resistência abertas realizadas principalmente através das greves, paralisações e boicotes, ainda que mobilize poucos adeptos por conta da repressão política nos espaços escolares, tem postergado a intensificação da exploração econômica, incentivando a constatação e o sentido de indignação em relação a atual política educacional. Entretanto, as formas cotidianas postas em práticas através da redução dos conteúdos escolares e simplificação dos processos de ensino aprendizagem, que visam atenuar os efeitos da precarização e da exploração econômica, assumem um caráter ambíguo, ao privar os filhos das classes trabalhadores de uma educação pública de qualidade.

8. Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louise P.. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BARBOSA, Fernando Cordeiro. *Trabalho e Residência – Estudo das Ocupações de Empregada Doméstica e Empregado de Edifício a partir de Imigrantes Nordestinos*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2000.

BERREMAM, Geraldo D. *Etnografia e Controle de Impressões em uma Aldeia do Himalaia*. In.: *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1990: 123-173.

BERTAUX, Daniel. *Destinos pessoais e estruturas de classe*. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, , 1979.

BLAY, Eva Alterman. *Trabalho Industrial x Trabalho Doméstico – A Ideologia do Trabalho Feminino*. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 15, p. 9-17, 1975.

BOURDIEU, P. *O capital social – notas provisórias*. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A Ilusão Biográfica*. In.: Ferreira, M.M. e Amado, J. (orgs.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996: 183-191.

_____. *Economia das trocas simbólicas*, Ed. Perspectiva: São Paulo, 2009.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*, Porto Alegre, Editora Zouk, 2011.

_____. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega, 1978.

_____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Ed. Papyrus Editora. 2013

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001

BRUSCHINI, CRISTINA. *O trabalho da Mulher Brasileira nas décadas recentes*. *Revista Estudos Feministas*, n. e /1994

CAILLAUX, ELISA L. *Estrutura Ocupacional no Brasil*. XXI Encontro Anual da ANPOCS. 1998.

CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CARDOSO, Roberto de Oliveira. *O trabalho ao antropólogo*. Editora Unesp. São Paulo. 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 5ª ed., 2000.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. (1993), *Ideologia do favor e ignorância simbólica da lei*. Rio de Janeiro, Imprensa do Estado do Rio de Janeiro.

CHILCOTE, Ronald. Teoria da classe. BIB, Rio de Janeiro, n. 39, primeiro semestre de 1995. (85-101)

CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Investimento na Superação da Condição de Analfabeto. Percursos Escolarizado em Temporalidade Tardia. Tese de Doutorado PPGA/UFF. 2010.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica. Antropologia e literatura no século XX*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro. 2008.

CONTERATO, Santo. A saga da Sociologia no Ensino Médio. In: *Repvista Perspectiva Sociológica – Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II*, ano 1, n.2, Nov/2008, abr./2009

COSTA, Aurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: Costa, Aurea. Fernandes Neto, E.; Souza. G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. Ed. Inst. J. L. e Rosa Sundermann. São Paulo. 2009

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Sociedade*. Revista Boletim Informativo Bibliográfico (BIB), n.o 11, Rio de Janeiro, Anpocs, 1981.

DA MATTA, Roberto. O ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: Nunes, Edson de Oliveira. *A Aventura Sociológica. Objetividade, Paixão, Improviso e Método de Pesquisa Social*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro. 1996.

_____. DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DAUSTER, Tânia. *Etnografia, Modo de conhecer – entre a educação e a educação*. In: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19381/19381.PDFXXvmi=2FMJ5XEh5gKCDQICAEfvxV1Hq0XjPFoRlbCr9g9fxURcMBOmg4SO1UvsUuMLbbDwmf0ww9M64FjQh9exe8mf3TIZovKAHo85F8Ccipjn5DfmMuU1DihHd1HDwsdfRmkwvXKOn5dtIsQvXMwC6PjiQ1WntbEmx0U5XGUml8QtCI1AvzdCowWfzTE45jqEjlKi2FFNNwipgk1MTepiMmzlhdpnwR3RdNagsQ5gnoHFJJsDZSWLgv8xKzVirZaGMkWG>

DIEESE. *A situação do trabalho na primeira década dos anos 2000*. São Paulo, 2012. <file:///D:/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>

Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais. Ministério do Planejamento, V. 50, janeiro de 2010. Brasília, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Periodicidade - irregular 488p. in: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela_de_remuneracao/tab_rem_10/tab_50_2010.pdf

DURHAM, E. R. DURHAM, Eunice Ribeiro. “A sociedade vista da periferia”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 1, 1986, pp. 84-99

_____. A família operária: consciência e ideologia. Dados - Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 201-214, 1980.

DURKHEIM, Emile. Os pensadores. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Abril Cultural. 1983

_____. Educação e Sociologia. 9 ed. São Paulo: Ed. Melhoramento, s/d.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Tutela e Resistência Indígena. Etnografia e História das relações de poder entre os terenos e o Estado Brasileiro. Tese de doutorado. PPGAS/MN Rio de Janeiro, 2007.

_____. Capitalismo ultramonopolista no Brasil e o Levante Popular de 2013. Curso de Extensão – Linha Organizações Populares Núcleo de Estudos do Poder (NEP-UFRJ)

_____. Educação e Autonomia: ação coletiva, formas pedagógicas e luta de classes. Projeto de Pesquisa. Núcleo de Estudos do Poder /NEP-UFRJ, 2014.

FERREIRA, Andrey C. & RAMOS, V. R. G. Violência Simbólica e Política Educacional: etnografia dos conflitos escolares e ensino de sociologia no Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO, A. V., OLIVEIRA, L.F & PINTO, N.M. Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Ed. Imperial Novo Milênio. 2012.

FLORESTAN, Fernandes. A sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977

FOUCAULT, Michel. Em defesa da Sociedade. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2002.

_____. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1978

_____. Microfísica do poder. São Paulo: Ed. Graal. 2009

_____. Vigiar e Punir. O nascimento da prisão. Petrópolis. 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Saberes), 1996, 36ª ed.

HERRÁN, Carlos. Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil (resumo executivo). In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid= MEC & Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Abri de 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GUEDES, Simoni Lahud. Redes de Parentesco e Consideração entre Trabalhadores Urbanos: Tecendo Relações a partir de Quintais. Caderno CRH. Salvador: EDUFBA. n.29, Jul/Dez, p. 189-208,. 1998.

GOUVEIA, Aparecida Joly. “As Ciências Sociais e a Pesquisa sobre Educação”, in Tempo Social. Revista de Sociologia USP, v. 1, no 1, São Paulo, 1989.

- GRAMSCI, A. Caderno do Cárcere. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.1999
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. Revista do Centro de educação UFSM v. 34, n. 1, jan./abr. 2009.
- _____. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. Cad. CEDES vol. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997
- GURVITCH, Georges. Definição do conceito de classes sociais. In. Velho, Otávio. G; Palmeira, Moacir G.S. & Bertelli, A. R. Estrutura de classes e Estratificação Social. Editora Zahar. 5ª edição. Rio de Janeiro. 1974.
- KUPER, Adam. Cultura: a visão dos antropólogos. Bauru-SP : EDUSC, 2002.
- MANNHEIM, Karl. Libertad, poder y planificación democrática. 2 ed. México- Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica. 1960
- MARCUS, George. O intercâmbio entre a arte e antropologia: como a pesquisa em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo da antropologia. REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2004, V. 47 Nº 1.
- _____. Entrevista com George Marcus- por Almeida, H.B, Rebouças L.M & Silva V.G. Cadernos de Campo, nº 3., 1993.
- _____. 1991 "Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade, no final do século XX a nível mundial". Revista de Antropologia, São Paulo, 1991, vol. 34: 197-221.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. Vol. I e III (tomos ... Coleção Grandes Cientistas Sociais, 36, São Paulo: Editora Ática, 1989.
- _____. Obras. Escolhidas vol 2. Capítulo VI inédito de O capital. São Paulo: Moraes, s/d.– cap. VI (inédito), p. 87-108.
- MAZZA, Débora. A Educação como fato social: A Sociologia da educação de Emile Durkheim. In. Sociologia Para Educadores 2 - Col. Educação e Sociedade - Mafra, Leila De Alvarenga Tura, Maria De Lourdes Rangel. Ed. Quartet, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, Brasília (DF): 1997. Ciências Humanas e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- MONGUIM, Andrea Bayerl. Percursos Sociais de Universitários Considerados Classes Populares. Tese de Doutorado PPGA/UFF. 2010
- MOORE JR, Barrington. Injustiça: as bases da obediência e da revolta. São Paulo. Editora Brasiliense. 1987
- MOREIRA, V. de M. Vicente. Processo de trabalho e de ensino de sociologia: se vira nos trinta. Monografia de final de curso – especialização em saberes e práticas na Educação Básica da UFRJ. 2013
- MONSMA, Karl. James Scott e a Resistência Cotidiana no Campo: Uma Avaliação Crítica. ANPOCS. BIB, Rio de Janeiro, nº 49 1º semestre de 2000. Pp 95-1021

OFICINA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Ciência, Política e Opção de Classe. 2003

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas. Cadernos do Leme, Campo Grande, vol. 1, n.0 1, p. 2, 27.jan/jun.2009.

Oliveira, Otair Fernandes de & Jardim, Antonio de Ponte. O RETORNO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: uma luta que merece ser pautada!. In: <http://www.labes.fe.ufrj.br/ProdAcad/RetornoSociologiaRJ.pdf>

ORTNER, Serry. Resistance and the problem of ethnographic refusal. Estudos Comparativos na Sociedade e na História, Vol. 37, No. 1 (Jul., 2004), 173-193. Stable URL:<http://links.jstor.org/sici?sici=0010-175%28199501%2937%3A1%3C173%3ARATPOE%3E2.0.CO%3B2-Z> Estudos

PASTORE, J. Desigualdade e mobilidade social no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Ed. Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1995

NEVES, Delma Pessanha. Nesse terreiro, galo não canta. Estudo do caráter matrifocal de unidades familiares de segmentos de “baixa renda”. Anuário Antropológico 85. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

_____. Assentamento Rural: Reforma Agrária em Migalhas - Estudo do Processo de Mudança da Posição de Assalariados Rurais para Produtores Agrícolas Mercantis. Niterói: EDUFF. 1997: 233-305.

_____. Os miseráveis e a ocupação dos espaços públicos. *Cadernos CRH*. Salvador; EDUFBA. vol. 30-31, p. 111-134. 1999.

Precarização social, tutela filantrópica e voluntariado. In: MOTTA, Márcia; PIÑEIRO, Théó Lobarinhas (Orgs.). *Voluntariado e Universo Rural*. Niterói: Ed. Vício de Leitura. v.1, p. 9-41, 2001.

_____. *Precarização social, voluntariado e humanismo salvador*. In: IV RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul: Etnografia e Antropologia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001a.

_____. *Voluntariado, Humanismo Salvador e Fronteiras de Classes*. Trabalho apresentado no Simpósio: fronteiras de classes, antigas alfândegas, novas chancelas. 23ª Reunião da ABA, Gramado, 2002.

_____. A gestão da precária inserção geracional (apresentação). *Cadernos do ICHF*. Niterói: ICHF/UFF. nº 78. 2002 a: 7-18. .

_____. O legado da Pobreza e a Inserção Geracional. *Revista Ilha*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002 b (no prelo).

_____. *O combate ao trabalho infantil: supressão provisória de martírio?* In: 54º Reunião Anual da SBPC, Goiânia, 2002c.

_____. Voluntariado filantrópico: humanismo salvador e gestão social. *Revista de Ciências Sociais*. Universidade Federal de Curitiba, v. 34, p. 31-48, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e a escolarização superior dos filhos – o estudante trabalhador. In. Nogueira, M.A., Romanelli, Geraldo & Zago, Nadir. Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 2011

ROMANELLI, Otaíza O. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 2006.

SEEDUC, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Documento do planejamento estratégico. 2011.

SCOTT, James C. Formas cotidianas de resistência camponesa. Raízes Revista de Ciências Sociais e econômicas. Vol 21, nº, Jan. a Junho/2002.

_____. Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos Ocultos. México: Ed. Eras. 2000.

TELLES, Vera da Silva. A Experiência da Insegurança: Trabalho e Família nas Classes Trabalhadoras Urbanas em São Paulo. São Paulo : USP. *Tempo Social*, v. 4 (1-2), p. 53-93. 1992.

THOMPSON, E.P. A formação da Classe operária Inglesa. Editora Paz e Terra, São Paulo. 2004

SILVA, Nelson do V. e, "Mobilidade social", em Sergio Miceli [org.], O que ler na ciência social brasileira. São Paulo/Brasília, Anpocs/Sumaré/Capes, 1999, vol. 2, pp. 57-94

SPÓSITO, Marília Pontes. Uma Perspectiva não Escolar do Estudo Sociológico. Revista USP. São Paulo, nº 5, p.210-226. Mar/Maio, 2003.

STAVENHAGEN, R. Estratificação social e estrutura de classes. In: LUKÁCS, G. et al. Estrutura de classes e estratificação social. Rio de Janeiro: Zahar, 1966. p.117-148.

VELHO, Gilberto. A utopia Urbana: um estudo de antropologia social. 5ª edição. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro. 1989a.

_____. Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. 4ª edição. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro. 1989b.

VITORINO, Arthur José Renda. Notas sobre a teoria da formação de classe de E. P. Thompson. Revista História Social. nº 4/5, PP 157-173. Campinas, SP. 1997/1998.

WEBER, Max. Economia e sociedade. Brasília: EDUNB, 1991.

Weber, Florence. Trabalho fora do trabalho. Uma etnografia das percepções. Garamond, 2009

WOLF, Eric. Antropologia e Poder: Contribuição de Eric R. Wolf. Org. Feldman-Bianco B. & Ribeiro, G.L. São Paulo: Ed Unb e UNICAMP, 2003.

ZANO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares – Algumas Condições de Possibilidades. In. Nogueira, M.A., Romanelli, Geraldo & Zago, Nadir. Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 2011

Anexo 1

“2. BASES CONCEITUAIS:

“2. BASES CONCEITUAIS:

Ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo).

» Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.

O título ocupacional, em uma classificação, surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho. Outros dois conceitos sustentam a construção da nomenclatura da CBO 2002:

» Emprego ou situação de trabalho: definido como um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício. Esta é a unidade estatística da CBO.

» Competências mobilizadas para o desempenho das atividades do emprego ou trabalho.

O conceito de competência tem duas dimensões:

» Nível de competência: é função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho.

» Domínio (ou especialização) da competência: relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.

A nova estrutura proposta agrega os empregos por habilidades cognitivas comuns exigidas no exercício de um campo de trabalho mais elástico, composto por um conjunto de empregos similares que vai se constituir em um campo profissional do domínio x, y e z.

A unidade de observação é o emprego, dentro de um conjunto de empregos mais amplo (campo profissional), onde o ocupante terá mais facilidade em se movimentar(...)

Descrição

Sumária

Parágrafo que descreve as grandes áreas de atividade da família ocupacional para facilitar a codificação.

Exemplo:

Cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida.

Formação e experiência

Parágrafo que informa sobre a formação requerida para o exercício das ocupações.

Exemplo:

Para o exercício dessas ocupações requer-se dois anos de experiência em domicílios ou instituições cuidadoras públicas, privadas ou ONG, em funções supervisionadas de pajem, mãe-substituta ou auxiliar de cuidador, cuidando de pessoas das mais variadas idades ...

Condições gerais de exercício.

Parágrafo que apresenta informações das atividades econômicas em que atuam os trabalhadores da referida família ocupacional, condição da ocupação - assalariado com carteira assinada, conta-própria, empregador; local e horário de trabalho e algumas condições especiais.

Exemplo:

O trabalho é exercido em domicílios ou instituições cuidadoras de crianças, jovens, adultos e idosos. As atividades são exercidas com alguma forma de supervisão, na condição de trabalho autônomo ou assalariado. Os horários de trabalho são variados: tempo integral, revezamento de turno ou períodos determinados ...

(Classificação Brasileira de Ocupações. Informações Gerais- Ministério do Trabalho. in.<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf?jsessionid=5evx0PPaYoMagPcOnvEoPAZm.slave15:mte-232-cbo-01>)