



5435 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT08 - Formação de Professores

OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PELOS PROFESSORES INICIANTE NA CARREIRA
 Deise Ramos da Rocha - UFPel - Universidade Federal de Pelotas
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PELOS PROFESSORES INICIANTE NA CARREIRA

Resumo:

Para esta investigação propusemos estudar o professor iniciante na carreira, objetivando entender os sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes docentes. Pautadas em relevâncias social e acadêmica para a realização desta pesquisa, utilizamos de entrevistas com professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Alicerçados em um estudo sobre sentidos e significados, e na base epistemológica que fundamenta a visão de mundo de cada sujeito, chegamos à empiria de sentidos políticos revelados como Tradicional Humanista, Construtivista, Otimista, Reflexivo, Insurgente, Crítico e Interventivo. Estes identificam-se em distintos projetos de escola, constatados por nós como: Escola para a adaptação social; Escola para reforma social; e Escola para a mudança social. Depreende-se desse estudo a constituição do sentido político atribuído à função social da escola reflete no sentido de ser professor. Dialeticamente, o trabalho constitui o sujeito e o projeto de escola, e a forma como lida com as adversidades das descobertas e dificuldades do início da carreira.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Projetos de escola. Função da escola. Sentidos políticos.

Para início de conversa

Apresentamos uma investigação sobre o professor iniciante na carreira, objetivando entender os sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes docentes. A ideia dessa investigação surge com indagações postas sobre o início da docência, pautando as dificuldades e descobertas da fase enquanto iniciante. Havia uma intenção pessoal de construir diálogos que articulasse o projeto de escola que se defendia, e os conflitos que eram gerados a partir das disputas por posições e posturas políticas e pedagógicas entre os pares, somado às inseguranças no início da docência.

Para entender os sujeitos com que estamos lidando, e a fase profissional em que se encontra, partimos das pesquisas de Huberman (2000), que se debruça sobre os ciclos da carreira docente, apontando que os três primeiros anos são correspondentes à fase inicial, em que vivenciará o estado de sobrevivência e descoberta. Essa parte/tempo da carreira também interfere na constituição de um projeto de escola, compondo o sentido da escola, e também do trabalho docente.

Para o autor, a sobrevivência se refere ao choque real das diversidades encontradas, trazendo à tona um confronto com a complexidade da situação profissional, que lida diretamente com o social. Paralelamente, o estado de descoberta permite os professores iniciantes a aguentar o estado da sobrevivência, por enaltecer o entusiasmo inicial, a experimentação, exaltação da condição de professor, e a responsabilidade com que se depara.

Justificando a pertinência e elementos de estímulo desse estudo, a nossa proposta se pauta a partir de duas instâncias: a preocupação com a iniciação do professor na carreira docente, e os trajetos de constituição da consciência política-pedagógica, identidade e pertencimento a um projeto; e o caráter de relevância científica, por entender que a preocupação com a formação continuada, e com a recepção/socialização do professor iniciante parte de uma totalidade do que é a escola.

Compreendemos que produzir conhecimento neste campo requer olhar a totalidade do trabalho docente, envolvendo a formação e o entendimento político do papel da escola na sociedade. Marx fala sobre os sentidos como uma das maiores riquezas da subjetividade na relação humana, e que “[...] não só os cinco sentidos, mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (2004, p. 110). O sentido não é e não está dado, mas em movimento, requerendo a compreensão das multideterminantes que o mediam e compõem, em uma conjuntura histórica de um tempo e espaço.

Metodologia

Articulando as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa é de caráter amostral, utilizando de entrevistas realizadas com professores, visando pegar sujeitos que formaram e entraram em sala de aula. O critério de seleção dos sujeitos se deu a partir das 350 respostas obtidas na aplicação de questionário sobre a temática do professor iniciante, ingressantes no magistério público no Distrito Federal, no período entre 2014 e 2015. O questionário objetivava investigações do grupo de pesquisa, sendo este artigo, especificamente, uma investigação desenvolvida para a

dissertação de mestrado, integrado ao grupo em questão.

Os entrevistados foram selecionados entre esses respondentes e que se pré-dispuseram conceder entrevistas. O roteiro foi composto por 10 questões, buscando compreender quem são esses professores e a escola que acreditam e defendem. Em um primeiro momento foram realizadas duas entrevistas pilotos, obtendo variantes como critérios de escolha de sujeitos, determinadas em “masculino e feminino”, “licenciatura em pedagogia e outras licenciaturas”. Cruzamos os critérios resultando em oito variantes e estabelecendo o mínimo de duas entrevistas por item.

Conseguimos realizar entrevistas com três professoras pedagogas, quatro professoras licenciadas em áreas específicas – duas da área de educação física, uma de biologia e uma de letras português. Entre os professores do sexo masculino, conversamos com o único pedagogo que se dispôs, e outros dois docentes de áreas específicas – educação física e história. Totalizam-se dez entrevistas.

Garantindo o anonimato dos colaboradores, os identificamos por códigos: “M” e “F” se referenciam ao sexo masculino e feminino, respectivamente. Seguidos das siglas criadas por área de graduação: PED para pedagogia, EDF para educação física, BIO para biologia, HIS para história, LET para letras português; sequenciado de número indo-arábico, referente à idade.

Nos embasamos nos estudos de Vigotski (1993, 2000), e ainda utilizamos Bakhtin (2014), Gramsci (1995; 2006), e Marx e Engels (2009) para nos ajudar a entender a constituição do sentido pelo sujeito. Para tal, trabalhamos com a análise do núcleo de significação (AGUIAR e OZELLA, 2013), relacionando o processo histórico dos sujeitos, e apreendendo os sentidos pautados no que os professores materializam por significados sociais e sentidos subjetivos (VIGOTSKI, 2000).

Com o intuito de obter uma análise concreta, como categorias análogas ao método, a mediação, a contradição e a totalidade se fazem importantes para entender as produções histórico-sociais como determinantes na constituição dos significados. Ao discutir significados e sentidos, compreendemos que os fenômenos são mediados por multideterminantes econômicas, políticas, sociais e culturais. Os significados podem ser entendidos como o conteúdo propriamente dito na fala, identificando as apropriações destes, constituindo a subjetividade entre as relações com a objetividade. Os sentidos se estabelecem na unidade dos significados concebidos socialmente e que dialeticamente formam a subjetividade.

Para chegar aos núcleos de significação, nos debruçamos sobre as falas, destacando aquilo que, a partir da compreensão do processo histórico do sujeito, da sua entonação, da ênfase contida nas palavras e de fenômenos revelados como mediadores do pensamento. Essa etapa se concebe na constituição do que é chamado de pré-indicador. Consequente, formam-se os indicadores, alocados como conceitos apreendidos da totalidade presente na etapa anterior. O núcleo de significação, etapa seguinte, consiste na síntese de análise dos dados que nos permitem compreender os fenômenos revelados.

A constituição dos sentidos e significados

A educação é uma atividade humana e tem em si uma proposta política orientadora e construtora de um projeto de sociedade. Esses fatores constroem formas de pensamentos, reveladores e fomentadores da consciência. Entretanto, assim como a consciência (MARX e ENGELS, 2009), a realidade é quem constrói o pensamento. Pautado em Vigotski (1993), Bakhtin (2014) e Gramsci (1995; 2006), compreendemos que o pensamento pertence a um sistema ideológico, orientado por leis e pela moral, influenciando na composição de uma consciência social (MARX e ENGELS, 2009).

O sentido de outrem não é composto ele por ele apenas. Está formulado por uma série de significados localizados no tempo e espaço, e resultantes das relações de produção social: fala do sujeito revela não apenas o “si” individual, mas, também, o “si” coletivo, a classe a que pertence, a ideologia em que se orienta, a função social e o projeto de escola para qual trabalha, entre outras condicionantes. “[...] Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente “influenciam-se” – de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam” (VIGOTSKI, 1993, p. 126).

O sentido da escola vai sendo constituído por multideterminantes vivas na teoria que embasa e orienta o trabalho docente, e pelas mediações de diversos fatores sociais inerentes à escola como instituição social e campo econômico-político de disputa entre classes. O confronto e a disputa de consciência são vivos nesse espaço e a todo o momento realiza o movimento dialético na constituição de um sentido de escola.

A construção subjetiva e dialética dos sentidos é concebida a partir de uma base hegemônica de um pensamento dirigente, ligado a uma classe, estabelecido entre relações consensuais ou coercitivas (GRAMSCI, 2006). Não é constituído de forma harmônica, mas é uma relação conflitante por estar presente uma série de valores políticos, ideológicos, culturais, econômicos e sociais.

A concepção “verbal” exposta na fala dos professores não é inconsequente. Por estar ligada a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, determinado por uma força/orientação política. A concepção de mundo e os sentidos se relacionam e implicam em ações dos indivíduos, que avaliam as diferentes formas de ver o mundo mediante a realidade cotidiana.

Optamos por primeiro entender o que os sujeitos trazem, e então, fazer uma assimilação epistemológica que carregam suas visões de mundo. Cada fala é de fato uma fala, relacionam-se, divergindo e convergindo dentro de um campo ideológico na disputa social, política e formativa da escola. Para tal, nos fundamentamos em estudiosos que serão mencionados no decorrer da análise.

A função da escola

Partindo do sentido ampliado de educação como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, há a fomentação de uma base constituinte e constitutiva dessas relações (FRIGOTTO, 1999). O processo de transformação do Homem/Mulher, a partir da natureza, instaura leis no decorrer da história, regentes de vivências em grupos, estabelecendo estruturas que movimentam a formação humana. A escola, criação humana se justifica e se legitima por constituir e ser constituída por leis de formação e transformação, cumprindo sua finalidade.

Como a escola é um espaço da formação humana e do conhecimento, entre diversos grupos e sujeitos, estabelece-se também como um espaço de disputas que movimentam os objetivos propostos à instituição. Sob esta lente, reconhecemos a escola como campo de batalhas das ideias que organizam a sociedade, coadunando com Frigotto (1999) e Gramsci (1995, 2006), na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos, dos conteúdos, políticas e gestão, para atender aos interesses de uma classe.

Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola são essenciais para definir os princípios e fundamentos da função social da escola. Entre as falas de nossos sujeitos participantes, por indicadores, quanto à função da escola, destacamos a seguir:

- FBIO23: formar o “*cidadão pensante consciente*”, capaz de “*observar, analisar, codificar, se colocar, decidir, escolher*”;
- FEDF22: ser “*mediadora de conhecimento*”; ter técnica de ensino;
- MHIT26: agir para “*combater a violência*”, e para as demandas dos alunos; “*democratizar o ensino*”, ser inclusiva em diversos aspectos;
- FEDF31: fazer com que os “*alunos se apropriem do conhecimento para se emancipar e transformar sua realidade*”;
- FLET29: formar para a cidadania com valores; “*fomentar aprendizado*”; “*a função da escola está perdida*”;
- FPED23: “*preparar para o mercado de trabalho*”, ter ascensão social;
- FPED30: “*preparar o indivíduo para viver em sociedade*” e futuro profissional; há a necessidade de assumir funções da família; transformação;
- FPED27: “*reunir os filhos da classe trabalhadora*”; realizar disputa de consciência;
- MEDF24: “*instrumentalizar o sujeito*”; ser transformadora;
- MPED33: emancipação; formar o cidadão crítico; trabalhar os problemas comunitários; “*viver junto*”.

Tais indicadores somam a síntese sobre a totalidade do que as falas materializam, alcançando os núcleos de significados, mostrando a proximidade e singularidade do projeto de escola pública defendido, disputado e construído por esses professores, entendidas como *tradicional humanista, construtivista, otimista, reflexiva, crítica, insurgente, e interventiva* – conforme síntese no Quadro 1.

Quadro 1: Projeto de Escola		
Professor/a	Núcleo de Significação	Sentido
FLET29	Projeto tradicional humanista pautado em valores	Tradicional Humanista
FEDF22	Escola construtivista restrito a sala de aula	Construtivista
FPED23	Escola construtivista tradicionalista atuante ascensão social pelo mercado de trabalho	
FPED30	Aluno como protagonista na gestão democrática	Otimista
FBIO23	Reflexão constante e crítica para construir um projeto	Reflexivo
MEDF24	Escola voltada para a classe oprimida, sendo transformadora e democrática	Crítico
MHIT26	Educação amplamente inclusiva e democrática	Insurgente
FEDF31	Espaço e organização escolar pertencente à classe trabalhadora	
FPED27	Formação crítica para emancipação da classe trabalhadora e disputa de espaços e pautas sobre classe, gênero e raça	
MPED33	Escola interventiva, propositiva e ativista	Interventivo
Fonte: Dados extraídos de entrevistas concedidas para a pesquisa. Organização: autoria própria.		

A partir daqui, iremos explorar cada um destes.

1. Sentido Tradicional Humanista

Ao ser perguntada sobre o projeto de escola que defende, a professora FLET-29 aborda ser a escola que prepara o cidadão intelectual e moralmente. Justifica-se em uma *“tendência de escola mais tradicional [...] conteudista”*, com necessidade em assumir *“algumas questões disciplinares”*, reforçando que *“trabalhe mais os valores”*. É interessante trazer à tona a segurança e certeza com que a professora vai discorrendo sua opinião, reforçando a aprendizagem e a formação cidadã com base em valores, expondo uma preocupação de que *“a função da escola está perdida”*.

Saviani (2008) pondera que a escola tradicional tem em si a função de auxiliar na construção e na consolidação da democracia burguesa. O professor é preparado para a organização de sua classe, e a escola segue um caráter epistemológico cumulativo: o conhecimento é adquirido pela transmissão do conhecimento disciplinar, no sentido *stricto* da palavra. O conteúdo abordado a partir dos valores é explicitado também como a forma da escola: *“meus alunos não tem nenhuma noção do que é ser um ser humano educado, gentil, generoso [...] estão necessitados de educação”* (Profa. FLET-29). Há o entendimento que os valores morais tradicionais da sociedade estão se perdendo e gerando violência, e a escola assume a função de educar e construir relações com base em valores pré-determinados.

No decorrer da entrevista, percebemos a atribuição aos valores com raízes na crença humanista-cristã, constituída no processo histórico da professora, que estudou a educação básica em escola de Freiras, e se torna respostas emergentes ao choque de realidade que a professora passa/sofre, constituindo sua docência: *“quando eu me formei acho que eu acreditava num outro tipo de escola [...] que não conhecia, porque eu vinha de escola de freira [...] eu acho que você só constrói mesmo uma identidade de escola que você gostaria quando você começa a dar aula”* (Profa. FLET-29).

Esse depoimento nos faz perceber que não somente o campo ideológico e a formação docente consolidam um sentido político para escola, mas que há, também, mediações no trabalho cotidiano que vão cooperar e interferir nesse processo.

2. Sentido Construtivista

Olhando o conjunto de todas as entrevistas, é possível perceber uma aproximação entre a escola defendida pelas professoras FPED-23 e FEDF-22, que assumem uma prática pedagógica e curricular construtivista, *“no sentido de deixar o aluno construir o conhecimento [...] coloque a opinião dele”* (FPED-22), e adota a função de formar pessoas adultas para uma ascensão no mercado de trabalho - o qual denominamos por *Sentido Construtivista*. Ambas vão abordando sobre a técnica, o método utilizado, em que, mostra-se uma pedagogia construída no cotidiano com os alunos e com os pares.

O desenvolvimento da razão, do conhecimento e do indivíduo resulta da interação entre o organismo biológico e o meio ambiente, de modo que interaja a organização interna do aluno ou do professor e a capacidade em se adaptar aos fatos sociais (FREITAG, 1993; PIAGET, 1975). Ao professor cabe o papel em fazer a reflexão sobre sua prática, e o de ser um pesquisador e transmissor do conhecimento (DUARTE, 2000), aspectos que nutrem a função do professor também na perspectiva tradicionalista.

Ao assumir a escola construtivista, entendem que deve estar aliada a outros elementos. A professora FEDF-22 caminha para uma vertente dialógica, aproveitando outras ideias pedagógicas que embasam o método de ensino: *“seria um construtivismo, mas não ele puro, com outros projetos também”*. Enquanto que a professora FPED-23 assume uma perspectiva tradicional, justificando na função da escola que defende (oportunidade de ascensão social, por via do mercado de trabalho) com a organização curricular e da exposição dos conteúdos: *“eu defendo a questão dos conteúdos, [...] porque hoje em dia, no mercado de trabalho, o que a gente realmente precisa saber?”* (Profa. FPED-23).

Em ambas, percebemos o componente ideológico que orienta o sentido político, e que não se articula com outros elementos, tratando o saber e a competência pedagógica como únicos subsídios para esse projeto. Observa-se, como exemplo da fala de FEDF-22, o fazer técnico como atribuição principal e determinante.

A função da escola seria mediadora e não depositar logo todas as informações, mediar o novo conhecimento com o prévio do estudante [...] seria assim: tem um conteúdo que não seria entregue pra ele, e ele não teria que aprender só aquilo, teria um foco principal, mas que ele também contribuisse para aquilo, não concebesse só uma verdade do que o professor tá trazendo (Profa. FEDF-22).

A docente FEDF-22 assume o papel da escola como não centralizadora do conhecimento, mas mediadora do saber e que o aluno tenha acesso a múltiplas verdades, constituindo o próprio saber. Para FPED-23, a mediação do conhecimento toma por função preparar o aluno para o mercado de trabalho, e como uma oportunidade de transformação das condições profissionais e financeiras dos sujeitos, relatando que *“no ensino público, muitos pais não tiveram oportunidades, então é o que eles buscam para os filhos e é o que a gente tenta fazer também”* (Profa. FPED-23).

Assim, a escola deve objetivar construir o saber como oportunidade de ascensão social, sem estabelecer pelo conhecimento possibilidades de enfrentamento aos papéis sociais naturalizados a classe econômica dos estudantes. Cabe ao indivíduo como ser abstrato, responsabilizar-se como constrói suas relações entre sociedade e o saber constituído. A função social da escola está em atender questões pontuais, compondo elementos de um sentido de escola de caráter *adaptativo* à organização da sociedade, em uma visão naturalizada das coisas.

3. Sentido Otimista

A professora FPED-30 faz a defesa da escola pública no formato do projeto da unidade em que está, trazendo elementos demonstrativos de encantamentos, sinais de descoberta e envolvimento com a estrutura da gestão democrática e participativa com a comunidade, e um protagonismo dos alunos na vivência do currículo. Orienta-se por concepções que se colocam contrárias às vertentes tradicionalistas, reconhecendo que há limitações da ação ao espaço da sala de aula.

Eu não luto por outro projeto de escola [...] acredito ainda muito nessa participação dos alunos, do protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...] é uma liberdade meio direcionada pra participação deles, no processo, se sentirem protagonistas, que é uma coisa que vai contra o ensino tradicional onde só o professor sabe e só o aluno aprende (Profa. FPED-30).

Feita tal introdução ao seu pensamento, para esta professora, a função da escola tem por objetivo trabalhar para que os cidadãos sejam preparados para uma profissionalização, e que os conteúdos devam aparecer para essa orientação em construir perspectivas: “[...] a função da escola é a formação do cidadão, do ser social que tá pronto pra viver em sociedade e caminhando pra um futuro profissional também” (Profa. FPED-30).

Na delimitação do papel social da escola, explana que também assume funções que deveriam ser das famílias, trazendo para si o compromisso em trabalhar uma formação de valores e questões morais. O sentir dessa responsabilidade é transmitido em sua entonação descobertas e desafio como parte do ato educativo. Diferente da entonação de desafio e sofrimento enunciado pela professora FLET-29.

4. Sentido Reflexivo.

A professora FBIO-23 traz questionamentos sobre o formato da escola, denotando um *Sentido Reflexivo*, atribuindo que “a função [da escola] deveria ser criar cidadão pensante capaz de analisar [...]”. Esta participante colabora para entendermos esse sentido de escola, constituído em elementos que gerem uma reflexão tanto para a formação cidadã dos alunos, como para o trabalho de ensinar do professor: “a função deveria ser criar cidadão pensante capaz de observar analisar codificar [...] ir diante de todas essas informações [...] saber se colocar, decidir [...] pensando nas consequências, nos prós” (Profa. FBIO-23).

Na medida em que apresenta o objetivo de uma escola, entendemos que há um reforço pela constituição de sujeitos capazes de refletir a realidade social, para então saber propor à sociedade. Outro elemento implícito é a constituição da autonomia dos indivíduos, entendendo que saber se colocar, decidir, pensar, e fazer escolhas, são elementos que se apresentam para um processo nessa perspectiva de formação humana.

Coadunando com as questões dos desafios do início da carreira, outro elemento que marca o posicionamento da professora FBIO-23, é a ação solitária, a condicionando a refletir às limitações do individualismo e causas de sofrimento: “[...] se o coletivo não estiver pensando junto e agindo junto [...] não tiver uma reflexão muito grande [...] sozinho é bem difícil conseguir manter uma postura sincera” (Profa. FBIO-23).

Destacar esse fator, para nós, é importante para entender que a entrada no exercício da docência precisa ser pensada relacionada às condições de trabalho e dos processos de desenvolvimento profissional, por inferir aos mais diferenciados sentidos políticos da escola. Essa ideia é essencial para debatermos sobre como o trabalho e as condições de trabalho são determinantes nos sentidos políticos atribuídos à escola, à identidade docente, e orientadores nos processo da constituição e da luta por um projeto de escola individual e/ou coletivo.

5. Sentido Insurgente

Em outra perspectiva, os professores FPED-27, MHIT-26 e FEDF-31 trabalham por uma escola que emancipe os filhos da classe trabalhadora, de modo que se posicionem de forma crítica ao modelo de produção vigente e as consequências das desigualdades sociais. Todos os professores usam como base fundamentações de ideias críticas a partir do materialismo histórico dialético, assumindo a militância como inerente a identificação com a profissão - designando, então, por um *Sentido Insurgente*, entendendo que “a escola ainda é o lugar que consegue reunir os filhos da classe trabalhadora e passar alguma coisa significativa [...]” (FPED-27). Pensamos ser necessário antecipar a justificativa do uso do termo: *insurgente* indica uma postura contrária e revolucionária contra um modelo de escola e sociedade hegemônico e padrão.

Para estes professores, MHIT-26, FEDF-31 e FPED-27, o sentido Insurgente de sociedade é o que, na totalidade, nos permite ver uma unicidade do projeto de escola que defendem. Adentrando na síntese dos termos utilizados por eles, MHIT-26 faz a defesa de um projeto de uma educação inclusiva e democrática, amparado numa perspectiva sociológica de conquistas sociais resultantes para a transformação da base econômica, política, social e cultural, e que “[...] tem que ser distinto em vários aspectos [...] pensar um projeto de educação pro ensino público [...] transformar a educação como meio de democratizar a sociedade [...]” (Prof. MHIT-26).

É interessante trazer a percepção de que há princípios elementares de uma educação que se movimenta pelo pertencimento da classe trabalhadora em toda a organização da instituição escolar. Entendemos que esses princípios trazidos para a construção de um projeto de escola pertencente a uma classe são o que MHIT-26 está chamando de democratização e socialização, traduzidos de outra forma nas palavras de FEDF-31.

[...] o projeto político pedagógico é a cara da escola que o filho vai estudar [...] o pai não tem direito de entrar na escola [...] a escola é fechada [...] se declara que é aberta pra comunidade [...] na prática isso não acontece [...] alunos não podem entrar na sala dos professores [...] como é que ele vai se apropriar dessa escola? (Profa. FEDF-31)

A professora FPED-27 demonstra sua crença na escola pública como uma instituição essencial para a organização da classe trabalhadora, apontando fundamentos numa perspectiva problematizadora e crítica. Esse currículo apontado faz relação com o que o professor MHIT-26 chama de direitos humanos e diversidade, como parte do trabalho pedagógico.

[...] a escola ainda e o lugar que a gente consegue reunir os filhos da classe trabalhadora e passar alguma coisa significativa, pra que essas pessoas consigam de alguma forma mudar sua escolha, mudar a história do mundo, mudar o percurso das coisas [...] o projeto de escola no qual eu acredito é justamente o projeto de uma escola emancipadora [...] escola pra classe trabalhadora, no sentido de disputar esses espaços dos quais elas nunca vão ter chance de entrar se a gente não tiver uma educação [...] que faça sempre o recorte de gênero classe e raça (Profa. FPED-27).

Em termos de uma educação para a classe trabalhadora, Gadotti (1988, p. 77) é uma de nossas referências para entender o trabalho do professor desempenhado na fala de FPED-27, em que o autor afirma ser “[...] necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível”.

Percebemos que há um elemento unitário na fala desses professores: a educação pela a qual se luta é para que uma classe tenha condições materiais e intelectuais para fazer a disputa social. Estamos entendendo que a intenção é que essas pessoas, formadas pela escola pública se apropriem do conhecimento para ter condições necessárias para alcançarem coisas maiores, como por exemplo, a organização de uma escola para a classe trabalhadora (citado por FEDF-31) e a democratização da escolha profissional (citada por FPED-27), rompendo coma naturalização dos papéis sociais.

6. Sentido Crítico

Partindo da organização curricular e do trabalho pedagógico, o professor MEDF-24 se refere a um projeto de escola com a “*educação física voltada para a classe oprimida pros interesses dessa comunidade [...] que atenda as suas necessidades, problematize questões [sociais] num objetivo de superá-los [...] uma didática, uma metodologia que promova discussões*”.

A perspectiva histórico-crítica é escolhida pelo docente para orientá-lo nessa organização da escola e da atividade pedagógica, com problematizações sobre o processo de mercantilização do esporte, da cultura e do lazer para a comunidade em que a escola atua, trazendo uma realidade de violência a ser superada, e na qual, o seu trabalho como professor da educação física é refletir sobre esses fenômenos, provocar a crítica nos alunos, e apresentar um universo o qual essas crianças têm direito. Salientamos, no entanto, que o materialismo histórico dialético não é assumido como base político-pedagógica, tal quais outros professores fizeram, mas deixa evidente a sua aproximação epistemológica:

[...] um projeto alinhado à perspectiva da histórica-crítica [...] transformar essa realidade a partir da própria cultura, levando em consideração o que essas populações têm e o que ela precisa e os conhecimentos historicamente acumulados [...] transcender essas barreiras sociais e transformar essa realidade em torno dessa luta contra a elite (Prof. MEDF-24).

O sentido de uma crítica para uma democratização do ensino aparece de forma preocupada e comprometida em instrumentalizar o sujeito para uma transformação social (SAVIANI, 2008), objetivando superar a realidade e constituir perspectivas para outra sociedade.

7. Sentido Interventivo

Apresentando uma proposta que caminha entre o sentido de escola Otimista e o sentido de escola Crítico, quem traz uma acepção de uma escola que intervenha na realidade é o professor MPED-33. A denotação orientadora de tantos outros significados que constituem um sentido político Interventivo está nessa necessidade de uma escola atuante junto à comunidade, mas também de um ativismo (ações pontuais) aliado à docência.

Eu defendo uma escola que atue sobre problemas reais concretos da comunidade onde ela está inserida [...] venho tentando fazer aqui nas coordenações, nos encontros, discussões com os professores [...] será que estamos contribuindo para intervir na realidade na qual a escola está inserida? (Prof. MPED-33).

Assim, para MPED-33, a escola tem a função de munir o cidadão para a emancipação social, numa perspectiva crítica em problematizar questões da sociedade e trabalhar para o que ele chama de viver junto. A orientação por uma escola que reflita sua realidade, e o trabalho pela emancipação e intervenção junto às necessidades da comunidade que atendida, nos permite entender que esses objetivos o aproximam desse sentido Crítico.

Quanto ao sentido Otimista, os elementos apresentados que o separam são justamente o que o aproxima do sentido crítico: o reforço da ação interventiva com retornos para a comunidade, e a identificação objetiva com os sujeitos que são atendidos pela instituição educativa. As aproximações acontecem pelo encantamento com as condições de trabalho

docente e as possibilidades de constituição da autonomia dos alunos, além da própria concepção de cidadania.

Em síntese, a expectativa é a de aprender a viver junto, trabalhando os problemas sociais que estão presentes na realidade, mas com uma visão crítica, e de enfrentamentos ao governo de estado. Essas ideias são apresentadas quando o professor discorre sobre a forma de luta por esse projeto de escola, que se limitam à prática pedagógica, e um valor pela subjetividade, fazendo pouca relação com a objetivação dos fenômenos da educação. As práticas se demonstram sob a orientação da atividade interventiva no universo da escola, com o intuito de construir as relações presentes:

[...] procuro trazer dois projetos no sentido de tentar pensar essas gerações, o primeiro é a democratização do acesso à biblioteca: a gente tinha uma biblioteca que era muito fechada [...] é um projeto que eu tenho de dar sensibilidade a nossa potencialidade, que tem gente pobre que não tem essa aula de leitura que a gente tem, mais o fato da gente ter uma sala de leitura não garante que a educação que oferecemos aqui é melhor do que uma escola que não tem uma sala de leitura (Prof. MPED-33).

Sentidos que constituem projetos de educação em disputa

A partir da síntese sobre as funções atribuídas a escola pelos professores, percebemos que os sentidos não assumem em si intenções semelhantes, e sim perspectivas de sociedade, podendo ser aglutinados em nossa visão, em três projetos de educação em disputa: Adaptação, Reforma e Mudança.

Os sentidos políticos *Tradicional Humanista* e *Construtivista* atribuem à escola a função como propiciadora e mantenedora de valores e da formação dos sujeitos para contribuir com o progresso do modelo de produção hegemônico, e atender as demandas do mercado de trabalho. Essa posição mantém a meritocracia como vertente que entende que o indivíduo que se esforça para se *adaptar* à ordem social, tende a ter um nível de ascensão social. E a escola é responsável por manter esse caminho.

Entre as perspectivas dos dois sentidos, a diferença está no foco da aprendizagem: a primeira foca no conteúdo, e tem a tarefa de ser transmitido aos indivíduos. O segundo mantém a ênfase na aprendizagem do aluno, e os mecanismos necessários para que o indivíduo aprenda por si.

O projeto de educação reformista pensa e organiza a escola para a formação de cidadãos conscientes das ações que realizam, alinhado e articulado ao pensamento que embasa ações para a reconstrução social. “Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (SCHÖN, 2000, p. 56). A centralidade da educação está no indivíduo e no seu aprendizado, tornando possível que ele próprio seja parte envolvida na construção da escola. A educação orienta e prepara os alunos, pela prática, para a resolução dos problemas do cotidiano, rompendo com o viés instrucional do aluno. Desta forma, estabelece a crença no poder de corrigir as distorções sociais e fenômenos da marginalidade (SAVIANI, 2008), assumindo caráter *otimista* orientadora da formação de indivíduos ativos e *reflexivos*.

O projeto de educação da Mudança é concebido pelos sentidos políticos *Insurgente*, *Crítico* e *Interventivo*. Na raiz de toda a base epistemológica assumida pelos cinco professores, está a escola organizada nos princípios da democracia, fomentadora do pensamento crítico, a organização do sistema de produção social, econômico e político vigente, e orientadora de uma perspectiva para a transformação e emancipação dos sujeitos. A luta pela socialização do conhecimento que constitua sentidos vivos à realidade dos sujeitos se torna também base do papel da escola, para uma formação plena dos seres humanos (GRAMSCI, 1995; PISTRAK, 2008; DUARTE, 2013).

Para concluir essa conversa

A pesquisa nos mostra que há um sentido para a escola, algumas vezes tomado como luta coletiva e em outras como uma “tarefa” social natural da sociedade organizada. Tais sentidos imprimem razão ao fazer docente que se coaduna com a política para a educação.

Percebemos que na atividade do professor convergem duas dimensões importantes para a manutenção da estrutura social: o saber educacional, disciplinar, ou intelectual; e o saber político, sectário ou dogmático. Interessa-nos, então, ressaltar que educação e política se interpenetram e não estão isentas uma da outra; e que, por mais neutra que pareça a prática docente, carrega um sentido político quando tomada em relação ao todo – ainda que esse sentido não se revele de forma evidente. Particularmente, em relação à política, ela mesma traz seu potencial educativo para a prática concreta, que geralmente se converte em uma forma de educação complementar ao que viemos definindo como prática (especificamente) educativa.

Em síntese, a formação política do professor carece ser interessada e trabalhada no cerne da fase da aprendizagem da docência, e da constituição basilar de uma identidade profissional e de um projeto de escola. Como princípio, independente do sentido político atribuído à escola pelo professor iniciante na carreira, a formação para e a partir do trabalho docente são elementos a ser valorizados na formação docente. Na formação inicial e continuada pode ser oportunizada o conhecer e dominar as bases epistemológicas que definem o projeto de escola pelo qual se aproxima. Percebe-se que a função da escola vai sendo constituída por um projeto que orienta seus objetivos e formas de trabalho. Mas antes, há um caminho percorrido, fomentado por sentidos políticos que são atribuídos à escola, na formação objetiva profissional.

A análise da gênese, do desenvolvimento, da estrutura e da função que constituem um sentido político de escola nos leva a entender que refletem diretamente no sentido de ser professor e exercer o ofício da docência. Trata-se de constituir, também, sentido ao trabalho. Dialeticamente, o trabalho constitui o sujeito social e profissional, e a forma como

lidam com as adversidades da atividade docente, das descobertas e das dificuldades do início da carreira. Organizam uma ação profissional dos professores em se adaptar a escola e as multideterminantes que carregam o cotidiano escolar, ou de agir para reconstruir ou reformar a instituição educativa.

Assumimos uma perspectiva de oferecer suporte para que o profissional perceba como as relações de produção e reprodução social emana sobre a sua atividade e sobre a sua condição de trabalho, na essência, na aparência e nas relações abstratas e concretas. Independente ao projeto de escola que o professor defenda e trabalhe, é compromisso político uma formação que contribua para sua apropriação dos fenômenos que inferem e constituem o sentido da escola.

Referências

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Rev. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hubitec, 2014.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FREITAG, Barbara. Aspectos Filosóficos e Sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-piagetiano. In: GROSSI, E. P.; BORDIM, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano**: um novo paradigma de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 26-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.